

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ
ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

МИСТЕЦЬКИЙ ІНСТИТУТ ХУДОЖНЬОГО
МОДЕЛЮВАННЯ ТА ДИЗАЙНУ
ІМЕНІ САЛЬВАДОРА ДАЛІ

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА:
ЗМІСТ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕНЕДЖМЕНТ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 11

Київ – 2016

УДК 37.01

ББК 85.14 8 43

В 65

ISSN 2410 – 4434

Mistec'ka osvita: zmist, tehnologii, menedzment

Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / МІХМД ім. С. Далі, ІПТО НАПН України ; редкол. : В. Ф. Орлов (голова) – Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2016. – Вип. 11 – 248 с. – (Серія: Пед. науки).

Видається з 2006 року. Виходить один раз у рік.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 21048 – 10848 ПР від 07.11.2014 р., видане Державною реєстраційною службою України.

Збірник затверджено як фахове видання з педагогічних наук (наказ МОН України № 1528 від 29.12.2014 р.)

Редакційна колегія:

Орлов В. Ф., ІПТО НАПН України, провідний науковий співробітник, доктор педагогічних наук, професор (голова);

Артюшина М. В., ІПТО НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи, доктор педагогічних наук, доцент;

Васянович Г. П., Львівський науково-практичний центр ІПТО НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Коваль Л. Г., Міжнародна культурно-освітня асоціація (США, Чикаго), президент, доктор педагогічних наук, професор;

Костюк О. М., НПУ імені М. П. Драгоманова, доцент кафедри російської та зарубіжної літератури, кандидат філологічних наук, доцент;

Палюх П., Жешувський університет (Польща), професор кафедри мистецтва, доктор habilitation, професор;

Пуховська Л. П., ІПТО НАПН України, головний науковий співробітник, доктор педагогічних наук, професор;

Радкевич В. О., ІПТО НАПН України, директор, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

Руда С. П., МІХМД імені Сальвадора Далі, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри мистецтвознавства, етнічної культури та гуманітарної освіти;

Селівачов М. Р., МІХМД імені Сальвадора Далі, завідувач кафедри дизайну, доктор мистецтвознавства, професор;

Уberman Марта, Жешувський університет (Польща), професор кафедри мистецтва, доктор habilitation, професор;

Фурса О. О., МІХМД імені Сальвадора Далі, ректор, доктор педагогічних наук, професор, (заступник голови редакційної колегії);

Шевнюк О. Л., НПУ імені М. П. Драгоманова, завідувач кафедри образотворчого мистецтва, доктор педагогічних наук, професор.

Рекомендовано до друку Вченою радою Мистецького інституту
художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі
(протокол № 3 від 30.11.2016 р.)

© МІХМД ім. С. Далі, 2016

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ... 5

Радкевич В. О. Сучасні концепти розвитку професійно-художньої освіти в Україні 5

Фурса О. О., Орлов В. Ф., Оружа Л. В. Кар'єрні орієнтації майбутніх дизайнерів 21

Шевнюк О. Л. Загальнодидактичні методи у навчанні образотворчого мистецтва у системі вищої освіти 35

Год Б. В. Полікультурний підхід у сучасній мистецькій освіті: методологічний аспект 49

РОЗДІЛ ІІ.

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ 63

Вовк М. П. Етико-естетичний потенціал української фольклористики 63

Єршова Л. М. Мистецька освіта Волині ХІХ – початку ХХ століття 82

Сайбеков М. Г. «Риторика» і «Діалектика» в контексті семи вільних мистецтв у творчій спадщині Ісидора Севільського 95

Шумейко З. Є. Особливості естетичного виховання українського народу в педагогічній спадщині Матвія Номиса 106

РОЗДІЛ ІІІ.

ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: НОВІТНІ ДОСЯГНЕННЯ 121

Алексеева С. В. Дидактичні підходи контамінації, інтенсифікації змісту та компліментарності форм, методів, прийомів підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри	121
Костюк О. М. Інтеграція дослідницьких компетенцій магістрів у курсі основ науково-дослідної діяльності..	133
Małgorzata Franc Wychowanie estetyczne w świetle inkontrologii	150
Максимова А. В. Структурна модель розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів у професійній підготовці	174
Денисенко Л. І. Особливості ілюстрування підручників та навчальних посібників з конструювання і моделювання одягу.....	188
Дяченко А. В. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов реалізації моделі формування технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів сфери швейного виробництва.....	202
Полякова А. С. Ознайомлення зі специфікою організації танців різних народів як засіб формування музично-ритмічної культури молодших школярів	220
Вовк М. П. Рецензія на книгу Малгожати Франц «Техника для восприятия проблем ТЗ / ZOOM. Образовательный контекст»	236
Відомості про авторів	240

РОЗДІЛ І.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

УДК: 377/378:7-043.86(477)

*Валентина Радкевич,
д-р пед. наук, професор,
дійсний член НАПН України,
Директор ІПТО НАПН України*

СУЧАСНІ КОНЦЕПТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті визначено й теоретично обґрунтовано актуальні концепти професійно-художньої освіти в Україні. Зважаючи на соціокультурну значущість неперервної професійної освіти, недостатню розробленість концептуальних засад становлення зазначеної галузі з урахуванням запитів цивілізаційного розвитку української нації, схарактеризовано пріоритетні напрями професійно-художньої освіти в Україні в єдності провідних методологічних підходів, зокрема, гуманістичного, особистісного, діяльнісно-розвивального, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного тощо. Доведено, що практична реалізація ідей означених підходів сприятиме модернізації професійно-художньої освіти як важливої складової культурного розвитку особистості відповідно до її нахилів, здібностей, можливостей, а також потреб суспільства у високоосвічених, творчих і професійно-компетентних майбутніх фахівцях художнього профілю.

Ключові слова: професійна освіта, професійно-художня освіта, фахівці художнього профілю, неперервна професійна освіта, аксіологічний підхід, компетентнісний підхід, культурологічний підхід, діяльнісно-розвивальне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні цивілізаційні процеси зумовлюють необхідність здійснювати підготовку майбутніх фахівців художнього профілю до успішної життєдіяльності, забезпечуючи в такий спосіб високий рівень їхнього професіоналізму, духовного, інтелектуального і фізичного розвитку; організовувати продуктивну взаємодію зі світом природи, мистецтва, з людьми; використовувати здобуті знання для самостійного прийняття важливих рішень, розв'язання проблем, ефективної командної праці, розуміти принципи відкритого суспільства; оволодівати новими мистецтвознавчими й технологічними знаннями, інформаційними технологіями, навичками організації підприємницької діяльності тощо.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. У розвитку професійно-художньої освіти важливе значення мають провідні положення Концепції неперервної освіти – освіти впродовж життя, в якій домінує теза «вчитися, щоб бути». Неперервна освіта, наголошує В. Кремень, означає таке оволодіння знаннями, котре потім повинно використовуватися для створення нового [185, с. 296]. З огляду на це, Н. Ничкало вважає, що неперервна професійна освіта – це постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини упродовж усього життя засобами взаємодії знань, засвоєних на початкових етапах освіти, зі знаннями, опанованими на наступних шаблях освітньої підготовки, синтезу теоретичних і

практичних відомостей, що підтверджується розвинутою компетентністю. «Неперервна освіта, – наголошує академік, – охоплює базову професійну і подальшу освіту й передбачає послідовне поєднання навчальної і професійної діяльності в навчальних закладах різних типів, в інших закладах, на виробництві, професійне самовдосконалення на різних життєвих етапах» [6, с. 20].

«Неперервна професійна освіта має виняткове значення як для особистості, так і для держави, – зауважує С. Сисоєва, – вона є цілісною педагогічною системою, яка організаційно, змістовно й технологічно забезпечує потреби людини у навчанні, духовному й культурному розвитку, підвищенні професійної компетентності й просто пережитої естетичної насолоди від пізнання нового, що відповідає інтересам і запитам особистості» [11, с. 7]. Неперервну освіту визначають також як систему освіти, що відкрита для будь-якого віку і покоління, супроводжує людину упродовж усього життя, сприяє її постійному розвитку, залучає до неперервного процесу оволодіння знаннями, вміннями й навичками, а також стимулює постійну самоосвіту [10, с. 134].

Формулювання мети статті. Зважаючи на соціокультурну значущість неперервної професійної освіти, недостатню розробленість концептуальних засад становлення зазначеної галузі з урахуванням запитів цивілізаційного розвитку української нації, у межах статті схарактеризуємо актуальні концепти реформування професійно-художньої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Неперервність професійно-художньої освіти досягається рівневою підготовкою фахівців художнього профілю в закладах професійної та вищої освіти, з урахуванням положень провідних методологічних підходів, зокрема,

гуманістичного, особистісного, діяльнісно-розвивального, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного тощо. Особливої актуальності за сучасних умов набуває гуманістична спрямованість професійно-художньої освіти на основі утвердження загальнолюдських цінностей, культури, мистецтва, встановлення гуманних відносин у навчально-виховному й професійному середовищі.

Зазначимо, що *гуманістичний напрям* об'єднав філософів, психологів, педагогів, культурологів, соціологів на шляхах пошуку смислу людського буття, самоактуалізації, творчості, свободи вибору, цілісності, інтегративності мислення, управління власним розвитком. Гуманістичний підхід до розвитку особистості майбутнього фахівця виходить із постулату про розвиток людської психіки, завжди поступальний за наявності відповідних умов і конструктивного задоволення потреби в самовираженні [3, с. 54]. Це уможлиблює отримання позитивних результатів у формуванні особистості майбутніх фахівців художнього профілю, які не тільки здатні будуть жити в демократичній країні, а й зможуть брати активну участь у суспільних процесах, захищати свої права та права інших людей на життя, освіту, творчий розвиток тощо.

Гуманістична концепція української освіти, на думку І. Зязюна, виникла на противагу негуманним і механічним методам розвитку й корекції особистості, а також вперше, після тоталітарного ідеологічного пресингу, уможливила відчуття свободи в особистому творчому пошуку, використання у навчальному процесі авторських педагогічних концепцій [4, с. 5-8].

Важливим підґрунтям професійно-художньої освіти є *особистісний підхід* до розвитку студентів у процесі навчальної діяльності з урахуванням їхніх

індивідуальних відмінностей за типами сприйняття, спостереження, пам'яті, уваги, особливостей емоційної і вольової сфер тощо. У цьому процесі важливого значення набуває вчинок, який, за В. Роменцем, є основною ланкою, осередком будь-якої форми людської діяльності, і не тільки моральної, що визначає відношення між особистістю і матеріальним світом. «Це відношення, – зазначає вчений, – можна зрозуміти, якщо зміст поняття «особистість» поєднуватиме все олюднене, освоєне, набуте людською індивідуальністю, тобто знання, уявлення, усвідомленні закони тощо [9, с. 384]. Запровадження особистісно-орієнтованої парадигми розвитку професійно-художньої освіти призвело до виникнення різних моделей особистісно-орієнтованого навчання: соціально-педагогічних, предметно-дидактичних і психологічних. Це дає змогу формувати у майбутніх фахівців художнього профілю здатності сприймати себе, людей, навколишній світ як найвищу життєву цінність, створювати себе, свою кар'єру в процесі творчої професійної діяльності; потреби особистості майбутнього фахівця в постійному вдосконаленні професійної майстерності, в самостійному оволодінні новими компетенціями, кваліфікаціями тощо [13, с. 31-92].

В умовах особистісно-орієнтованої парадигми основними вимогами до змісту професійно-художньої освіти є:

– соціокультурні, які передбачають задоволення потреб особистості в багаторівневій якісній професійній освіті, забезпечення розвитку особистості майбутнього фахівця, здатного впливати на суспільні процеси;

– психолого-педагогічні, що зумовлюють розвиток професійної компетентності й соціально-значущих знань, умінь особистості, які сприятимуть їй в

удосконаленні на кожному етапі навчання, розвитку мотивації до постійного самовдосконалення;

– науково-технічні, які передбачають забезпечення успішної професійної діяльності, мобільності та адаптації особистості в умовах динамічного техніко-технологічного оновлення художнього виробництва.

З метою розвитку мотиваційної сфери майбутніх фахівців художнього профілю важливо до змісту програм навчальних курсів включати відомості про роль окремих професій у соціально-економічному прогресі країни, про попит ринку праці, перспективи професійного вдосконалення, матеріальне забезпечення таких фахівців тощо.

Особистісно-орієнтована парадигма професійно-художньої освіти зумовлює необхідність удосконалення змісту професійного навчання на засадах *діяльнісно-розвивального* підходу. Діяльнісна складова змісту професійно-художньої освіти включає відомості про способи діяльності притаманні художнім промислам і ремеслам; способи загальної навчальної діяльності (працювати за алгоритмами, інструкціями, опрацьовувати академічні, хрестоматійні видання тощо); рефлексивні способи освітньої діяльності (графічні, вербальні, емоційно-образні тощо) [12]. Особистісна – передбачає розроблення курсів, практикумів, спрямованих на формування професійно важливих якостей і соціально-професійних умінь, форм поведінки, як-от: комунікативність, відповідальність, рефлексія, працездатність, здатність до співробітництва, кооперації, професійної самостійності, ініціативності, активності та ін.

Діяльнісно-розвивальний підхід до формування змісту професійно-художньої освіти забезпечує визначення способів творчого осмислення природних

форм, їх інтерпретації в художні проекти й на цій основі створення студентами власних виробів декоративно-ужиткового мистецтва. На основі такого підходу можливе проектування кожним студентом індивідуальної траєкторії навчання, вироблення індивідуального стилю художньої діяльності, презентації досягнутих результатів, оцінювання свого творчого потенціалу. Водночас, діяльнісна складова змісту професійно-художньої освіти є більш творчою, ніж продуктивною. Адже іноді художник із великими творчими можливостями є малопродуктивним у творенні мистецьких шедеврів, на відміну від продуктивного виконавця копій витворів декоративно-ужиткового мистецтва. Отже, художня діяльність, що є творчою за своєю природою залежить не тільки від прагнень і фізичних сил особистості, а, насамперед, від таких її якостей, як інтуїція, фантазія, оригінальність, осяяння, творче уявлення тощо.

У такому контексті актуалізується роль *аксіологічного (ціннісного) підходу* до розвитку професійно-художньої освіти, що передбачає вивчення художніх явищ з позиції їх можливостей для задоволення індивідуально-особистісних потреб людини та ін. [1, с. 145]. Під кутом аксіологічного підходу особистість є найвищою цінністю суспільства, самоціллю соціального розвитку. Як наголошує В. Кремень, цінності – це «феномени, сутність яких полягає у значущості, а не фактичності; вони наявні у культурі, її благах, в яких викристалізувалася множинність цінностей» [5, с. 82].

На основі аксіологічного підходу організація навчальної діяльності в закладах професійно-художньої освіти спрямовується на пізнання цінностей творчості, розвиток емоційно-почуттєвого сприймання та

переживання, ставлення до навколишнього середовища з метою змістовного збагачення рівня їхньої духовності і культури. Адже навчання і виховання на здобутках образотворчого і декоративно-ужиткового мистецтва забезпечує максимальні можливості в утвердженні таких соціально-значущих цінностей, як Краса, Творчість, Пізнання, Праця тощо.

Прогресивний розвиток професійно-художньої освіти можливий із урахуванням ідей *культурологічного підходу*, що сприяє формуванню у майбутніх фахівців художнього профілю відповідальності за збереження культурних цінностей народу, а також формуванню у них художньої культури та професійної майстерності на основі творчого оволодіння системою культурологічних знань і вмінь. Реалізація культурологічного підходу спрямовується на виховання національно свідомих громадян України – майстрів декоративно-ужиткової творчості, які на основі оволодіння технічними прийомами відтворення народних символів у візерунках художніх виробів примножують духовну скарбницю українського народу, возвеличують його національну культуру. Результати здійснених нами досліджень засвідчують істотний вплив народного мистецтва, художньої культури на формування в учнів навчальних закладів творчих здібностей, інтуїції, кмітливості, художнього смаку; усвідомлення логіки конструкцій, винахідливості у використанні властивостей матеріалу, вміння об'єднувати у стрункий ансамбль найрізноманітніші предмети побуту. Значення народного мистецтва у сучасній професійно-художній освіті не повинно применшуватись, а навпаки – зростати, адже без духовного вдосконалення ніякі соціальні блага, ніякі досягнення науково-технічного прогресу не принесуть молодому поколінню повноти справжнього людського

існування, а дефіцит розвинутих чуттєвих властивостей може спричинити прояви жорстокості, бездуховності.

Реалізація культурологічного підходу до формування змісту професійно-художньої освіти ґрунтується на дотриманні принципу культуровідповідності, що передбачає адекватну відповідність змісту навчання досягненням сучасної культури, її особливостям. Оволодіваючи таким змістом, майбутні фахівці набувають досвіду створення новітніх культурних форм в умовах художнього виробництва. Відтак культурологічна складова змісту професійної підготовки спрямовується на розвиток індивідуальних особливостей і можливостей, професійних інтересів суб'єктів навчання, а також сприяє формуванню у них свободи вибору, культурному самовизначенню на основі прийняття культурних і соціально-значущих цінностей [8].

Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю розглядаємо як важливу основу їхньої творчої самореалізації в фаховій діяльності. Відомо, що творчість має бути присутня в будь-якій професійній діяльності, а особливо в тій, що передбачає створення не масової, а індивідуально своєрідної та унікальної продукції. Узагальнення результатів констатувального етапу здійсненого нами дослідження засвідчило, що більшість майбутніх фахівців художнього профілю надають перевагу культурним цінностям, а також цінностям творчості й життєдіяльності, зокрема: альтруїзму, емпатії, толерантності, самореалізації, свободі, інтересу, взаєморозумінню, співпраці, підтримці тощо.

На формування у майбутніх фахівців художнього профілю національної свідомості, прилучення їх до цінностей художньої культури, традицій народного

мистецтва спрямовано *етнокультурну складову змісту* професійно-художньої освіти. Особливе її значення полягає в оволодінні учнями навчальних закладів професійно-художнього профілю системою художніх знань, сюжетів, образів, створених народом, і на цій основі реальний творчий саморозвиток художніх здібностей. Етнокультурна складова змісту підготовки майбутніх фахівців із художніх професій найбільш ефективно реалізується в процесі залучення їх до дослідно-пошукової роботи, спрямованої на вивчення творчої діяльності народних майстрів художніх ремесел; збирання виробів народного мистецтва для етнографічних музеїв, замальовування стародавніх форм та орнаментів; відтворення їх у навчальних проектах і виробках декоративно-ужиткового мистецтва.

Професійна підготовка майбутніх фахівців художнього профілю на основі культурологічного підходу передбачає формування потреби в художній творчій діяльності, розвитку естетичних смаків, тобто умінь оцінювати всі явища дійсності з точки зору їх естетичної цінності. Завдяки розвиненій естетичній свідомості вони мають можливість емоційно й художньо відобразити дійсність через естетичні почуття, переживання, норми, ідеали, у формах своєї поведінки в процесі навчання, професійної діяльності на виробництві, у вільний час. *Естетична компонента* змісту професійно-художньої освіти майбутніх фахівців впливає на формування культури людських стосунків, почуттів, що реалізується в їхньому творчому ставленні до власної життєдіяльності, вихованні якостей естетичного суб'єкта: здатність адекватно сприймати й осмислювати мистецтво, отримувати насолоду від споглядання мистецьких творів, сприйняття і переживання в ньому суперечностей суспільного та

індивідуального буття як проблеми існування й самоствердження в світі [2].

Отже, творча реалізація культурологічних засад професійно-художньої освіти уможливорює формування в майбутніх фахівців художнього профілю потреби у професійному розвитку, самовдосконаленні з метою всебічного розкриття своїх здібностей, талантів, тобто творчої самореалізації в професійно-художній діяльності.

Підвищення соціальної активності, конкурентоспроможності й мобільності майбутніх фахівців художнього профілю ґрунтується на *компетентнісному підході*. Реалізація означеного підходу уможливорює вдосконалення змісту професійно-художньої освіти з метою забезпечення відображення суб'єктивних компонентів людської культури. Цей підхід є підґрунтям оволодіння майбутніми фахівцями художнього профілю компетенціями розв'язувати важливі практичні завдання. Якщо з-поміж ключових компетенцій загальної освіти вказують на навчальні, дослідницькі й комунікативні компетенції, то професійними розглядаємо такі: аналіз трудового і технологічного процесів; створення професійно-ціннісної інформації; прогнозування розвитку технологічних, виробничих, кадрових та інших подій; здатність до прийняття відповідальних рішень тощо [7, с. 55].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Проектування змісту професійно-художньої освіти ґрунтується на вимогах, які висуває до них художнє виробництво: висока кваліфікація, знання суміжних процесів, професійна мобільність, знання питань організації й економіки художнього виробництва; сформованість логічного та критичного мислення, уміння розв'язувати проблемні виробничі

ситуації тощо. Зміст професійно-художньої освіти передбачає відбір такої системи знань, на основі якої соціокультурний світогляд особистості майбутніх фахівців художнього профілю набуває якісно нового рівня і дає їй змогу швидко змінювати себе, адаптуватися до нових умов і вимог професійної діяльності. Отже, практична реалізація ідей означених підходів сприятиме модернізації професійно-художньої освіти як важливої складової культурного розвитку особистості відповідно до її нахилів, здібностей, можливостей, а також потреб суспільства у високоосвічених, творчих і професійно-компетентних майбутніх фахівцях художнього профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белухин Д. А. Личностно-ориентированная педагогика в вопросах и ответах : учеб. пособие / Дмитрий Алексеевич Белухин. – Москва : Московск. психолого-социальный ин-т, 2006. – 307 с.
2. Естетичне виховання : довідник / [упоряд. : Володимир Іванович Мазепа, Андрій Віленович Азархін, Вілен Сергійович Горський та ін]. – Київ : Політвидав України, 1988. – 212 с.
3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. сер. та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії / Іван Зязюн // Діалог культур : Україна у світовому контексті : філософія освіти : зб. наук. пр. / [наук. редкол. : І. Зязюн та ін]. – Львів, 1999. – Вип. 4. – С. 5-12.

5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія / В. Г. Кремень. – Київ : Пед. думка, 2009. – 520 с.

6. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта : філософсько-педагогічний аспект / Н. Г. Ничкало // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 1-3 жовтня 2008 р., Мала Білозірка Запорізької обл. – Київ ; Чернівці, 2008. – С. 13-22.

7. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / Александр Михайлович Новиков. – Москва : Эгвес, 2008. – 136 с.

8. Radkewycz W. Kulturologiczne zasady kształcenia zawodowego we współczesnej szkole zawodowej / W. Radkewycz // Monograficzna seria wydawnicza – Biblioteka Pedagogiki Pracy Redaktor naukowy: prof. dr hab. Henryk Bednarczyk Ukazuje się od 1987 r. Łączynie. – St. 234-238.

9. Роменець В. А. Вчинок і світ людини / В. А. Роменець // Основи психології : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця ; Міжнародний фонд «Відродження». – 2-ге вид., стереотип. – Київ, 1996. – С. 383-402.

10. Соціально-психологічний словник / [авт.-уклад. В. М. Галицький, О. В. Мельник, В. В. Синявський]. – Київ : ДУЗУ, 2004. – 247 с.

11. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [наук. вид.] / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : КІМ, 2008. – 424 с.

12. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской ; гл. ред. Е. Строганова. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 536 с.

13. Якиманская И. С. Личностно ориентированное профессиональное образование / Ираида Сергеевна Якиманская. – Екатеринбург : Уральский гос. проф.-пед. ун-т, 1998. – 126 с.

REFERENCES

1. Belukhyn D. A. Lychnostno-oryentyrovannaya pedahohyka v voprosakh y otvetakh : ucheb. posobyе / Dmytryy Alekseevych Belukhyn. – Moskva : Moskovsk. psykholoho-sotsyal'nyy un-t, 2006. – 307 s.
2. Estetychne vykhovannya : dovidnyk / [uporyad. : Volodymyr Ivanovych Mazepa, Andriy Vilenovych Azarkhin, Vilen Serhiyovych Hors'kyy ta in]. – Kyiv : Polityvdav Ukrainy, 1988. – 212 s.
3. Zyazyun I. A. Krasa pedahohichnoyi diyi : navch. posib. dlya vchyteliv, aspirantiv, stud. ser. ta vyshch. navch. zakl. / I. A. Zyazyun, H. M. Sahach. – Kyiv : Ukrayins'ko-fins'kyy instytut menedzhmentu i biznesu, 1997. – 302 s.
4. Zyazyun I. A. Suchasna osvita u konteksti humanistychnoyi filosofiyi / Ivan Zyazyun // Dialoh kul'tur : Ukrainy u svitovomu konteksti : filosofiya osvity : zb. nauk. pr. / [nauk. redkol. : I. Zyazyun ta in]. – L'viv, 1999. – Vyp. 4. – S. 5-12.
5. Kremen' V. H. Filosofiya lyudynotsentryzmu v stratehiyakh osvith'oho prostoru : monohrafiya / V. H. Kremen'. – Kyiv : Ped. dumka, 2009. – 520 s.
6. Nychkalo N. H. Neperervna profesiyna osvita : filosofsko-pedahohichnyy aspekt / N. H. Nychkalo // Profesiyno-mystets'ka shkola u systemi natsional'noyi osvity : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf., 1-3 zhovtnya 2008 r., Mala Bilozirka Zaporiz'koyi obl. – Kyiv ; Chernivtsi, 2008. – S. 13-22.
7. Novykov A. M. Postyndustrial'noe obrazovanye / Aleksandr Mykhaylovych Novykov. – Moskva : Zhves, 2008. – 136 s.
8. Radkewycz W. Kulturologiczne zasady ksztalcenia zawodowego we wspolczesnej szkole zawodowej / W. Radkewycz // Monograficzna seria wydawnicza –

Biblioteka Pedagogiki Pracy Redaktor naukowy: prof. dr hab. Henryk Bednarczyk Ukazuje się od 1987 r. Łącznie. – St. 234-238.

9. Romenets' V. A. Vchynok i svit lyudyny / V. A. Romenets' // Osnovy psikhohiyyi : pidruch. dlya stud. vyshch. navch. zakl. / za red. O. V. Kyrychuka, V. A. Romentsya ; Mizhnarodnyy fond «Vidrozhennya». – 2-he vyd., stereotyp. – Kyyiv, 1996. – S. 383-402.

10. Sotsial'no-psikhohichnyy slovnyk / [avt.-uklad. V. M. Halyts'kyy, O. V. Mel'nyk, V. V. Synyavs'kyy]. – Kyyiv : DUZU, 2004. – 247 s.

11. Tvorchist' i tekhnolohiyi v naukovykh doslidzhennyakh nepererвної profesiynoyi osvity : [nauk. vyd.] / za zah. red. S. O. Sysoyevoyi. – Kyyiv : KIM, 2008. – 424 s.

12. Khutorskoy A. V. Sovremennaya dydaktyka : [ucheb. dlya vuzov] / A. V. Khutorskoy ; hl. red. E. Strohanova. – Sankt-Peterburh : Pyter, 2001. – 536 s.

13. Yakymanskaya Y. S. Lychnostno oryentyrovannoe professional'noe obrazovanye / Yrayda Serheevna Yakymanskaya. – Ekaterynburh : Ural'skyy hos. prof.-ped. un-t, 1998. – 126 s.

Valentyna Radkevych. MODERN CONCEPTS OF PROFESSIONAL ART EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE.

Abstract. Topical concepts of professional art education in Ukraine have been defined and theoretically justified in the paper. The significance of continuing professional education of art specialists has been actualized. Taking into account the growing need for sustainable development of Ukrainian people, the author has singled out and characterized priority directions of professional art education in Ukraine that encompass topical methodological

высокообразованных, творческих и профессионально-компетентных специалистах художественного профиля.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-художественное образование, специалисты художественного профиля, непрерывное профессиональное образование, аксиологический подход, компетентностный подход, культурологический подход, деятельно-развивающее обучение.

УДК 378.147:7.012:-043.83:316.477

Фурса Оксана, д-р пед. наук, професор,
ректор МІХМД ім. Сальвадора Далі,
Орлов Валерій, д-р пед. наук, професор,
провідний співробітник ІПТО НАПН України,
Оружа Лариса, канд. пед. наук, доцент,
проректор МІХМД ім. Сальвадора Далі.

КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Анотація. У статті уточнено сутність понять «професійна кар'єра», «кар'єрні орієнтації» встановлено рівень їх взаємозумовленості. Наголошено, що переживання внутрішнього стану свободи вибору, часто, є дискомфорнтним і характеризується ознаками стихійності, недостатньої виваженості у прийнятті важливих рішень, неготовності до конкурентних ринкових відносин і, як наслідок, у багатьох випадках виявляється в кризових явищах, пов'язаних із розвитком професійної кар'єри. Зактуалізовано важливість

розроблення та використання методик діагностування ціннісних орієнтацій у кар'єрному розвитку.

Ключові слова: мистецька освіта, дизайнер, кар'єра, кар'єрні орієнтації, професійна підготовка, розвиток кар'єрних орієнтацій.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток системи професійної підготовки майбутніх дизайнерів в Україні є однією з найбільш актуальних проблем на державному, науковому й організаційно-методичному рівнях. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.» (2002) зазначено, що демократичні цінності, ринкові засади економіки, сучасні науково-технічні досягнення зумовлюють постійне оновлення змісту освіти, організації навчально-виховного процесу. Нормативні програмні документи, зокрема «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір» (2004), «Концепція гуманітарного розвитку України до 2020 року» (2012) орієнтують соціокультурний прогрес на збагачення інтелектуального потенціалу української нації, збереження зв'язків між поколіннями на основі передачі молоді культурного та художнього досвіду, кращих традицій і цінностей минулого.

Становлення ринкових відносин у суспільстві сталою розвинутою окреслює необхідність якісної підготовки фахівців нової генерації, здатних забезпечити конкурентоспроможність вітчизняної продукції на основі удосконалення її естетичних та ергономічних якостей. Досвід розвинених держав засвідчує, що дизайн як провідний компонент сучасної економічної політики забезпечує стабільність і конкурентні переваги у світовому ринковому просторі, а також визначає особливі вимоги до системи професійної підготовки дизайнерів, розвитку їхніх професійно значущих

якостей. Актуальність проблеми формування кар'єрних орієнтацій, компетентностей, проектування професійної кар'єри посилюється ціннісною значущістю людського капіталу. Свідоме планування професійної кар'єри майбутніх дизайнерів є психологічною основою подальшої самореалізації, відпрацювання індивідуального стилю творчої діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Від середини минулого століття комплекс проблем, пов'язаних із підготовкою особистості до побудови й реалізації професійної кар'єри досліджується вченими Західної Європи, США та Японії. Теорії і практиці кар'єрного розвитку особистості присвячено праці таких дослідників, як Р. Акофф, М. Вебер, П. Вейл, П. Друкер, Г. Емерсон, Л. Ерхард, М. Ібука, Д. Мак-Грегор, А. Мацусіта, Е. Мейо, А. Моріта, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет, Г. Форд, Е. Шейн, Л. Якокка, С. Кові, Є. Могільовкін, Д. Супер, Н. Шаповалова та ін. Однак проблема формування кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців у галузі мистецтва в системі вітчизняної освіти залишається малодослідженою у контексті професійної педагогіки.

Формулювання мети статті. У статті розкриємо уточнений зміст понять «професійна кар'єра», «кар'єрні орієнтації» та схарактеризуємо рівень їх взаємозумовленості у контексті освітньої підготовки майбутніх фахівців із дизайну.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжних розвідках оперують поняттям «career» (кар'єра). Кар'єра (італ. carriera – дія, життєвий шлях, поприще від лат. carrus – віз, візок) – швидке й успішне просування в службовій, суспільній, науковій та іншій діяльності, досягнення визнання, вигоди; рід діяльності.

Кар'єра (від франц. *carrière*) – професійний шлях до успіху у межах однієї установи, набуття престижного соціального статусу й суспільного визнання. У соціальній психології та психології професійної діяльності поняття «кар'єра» розглядають як соціальну динаміку розвитку особистості та її поведінкових проявів, що пов'язані з досвідом й активністю у сфері праці протягом людського життя [1].

Стосовно професійної кар'єри і кар'єрних орієнтацій майбутніх дизайнерів ми розуміємо кар'єру як динамічний процес, що постійно змінюється і розвивається, передбачаючи послідовність етапів як особистісного, так і професійного життя, процес реалізації людиною себе, своїх можливостей у фаховій творчій діяльності.

Концептуальні підходи до формування кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців висвітлено в публікаціях С. Алексєєвої, Д. Закатнова, Л. Злочевської, Л. Карамушки, М. Клименко, О. Кучерявого, В. Овсяннікової та ін. Дослідники наголошують, що формування кар'єрних орієнтацій, як і розвиток кар'єрної компетентності – це складна динамічна система кількісних та якісних трансформацій, які відбуваються у свідомості учнів професійної школи. Зміни пов'язані з індивідуальними та віковими особливостями психіки, набуттям багатопланового досвіду відповідно до соціальних умов. Серед типових психологічних проблем щодо формування кар'єрних орієнтацій і професійного становлення сучасної особистості професор В. Лозовецька виділяє неузгодженість ідеального і реального образу обраної професії, несприйняття ціннісних орієнтацій щодо успіху у професійній діяльності в умовах ринкового середовища, неузгодженість реальної та ідеальної

мотивації щодо професійної само актуалізації особистості в сучасних умовах праці, неадекватність самооцінки власних здатностей та можливостей [4].

Завідувач лабораторії професійної кар'єри ІІТО НАПН України Д. Закатнов наголошує на важливості проектування виховних педагогічних технологій, зокрема – технологій підготовки молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри з урахуванням особливостей розвитку особистості, кар'єрних орієнтацій на етапі набуття професійної підготовки [2].

Проблема формування кар'єрних орієнтацій майбутніх дизайнерів тісно пов'язана із глобалізацією світової економіки, інформаційно-технологічною революцією, модернізацією і технізацією виробництва, стрімким розвитком інформаційних і комунікативних технологій, які потребують здійснення кардинальних змін у вітчизняній дизайнерській освіті, спрямованих на підготовку нової генерації фахівців, здатних гармонійно перетворювати навколишній світ, удосконалювати уявлення про красу предметів і ландшафтів.

Пріоритетними напрямками їх діяльності розглядаємо турботу про майбутнє людства, пошук шляхів спільного розв'язання нових завдань дизайнерської освіти, активізацію інтеграційних процесів у царині мистецької освіти, забезпечення високої якості підготовки дизайнерів, створення гнучкої системи доступу до неперервної дизайнерської освіти, розробку номенклатури дизайнерських спеціальностей відповідно до світових стандартів, трансформацію змісту дизайнерської підготовки, обмін досвідом, формування єдиного європейського простору в дизайнерській освіті тощо.

Дизайнери володіють художніми здібностями, які вони реалізують шляхом створення комфортного і

одночасно естетично привабливого довкілля. У мегаполісах, де люди майже позбавлені спілкування з природою, завдання дизайнера полягає в необхідності організувати заміну такого спілкування гармонією облаштування простору, в якому живе людина. Мікrokлімат в офісі, в квартирі, гармонійний вигляд будівель, їх правильний розподіл у структурі великого міста, вкраплення елементів природних комплексів у просторі майже суцільний висотної забудови – все це – пріоритетні завдання сучасних фахівців із дизайну. Розмаїття завдань, які виконує фахівець із дизайну, посилює затребуваність і увиразнює сутність фаху дизайнера в сучасному світі. Однак мало хто замислюється над тим, як складається кар'єра дизайнера, як і на яких теоретико-методологічних засадах формуються кар'єрні орієнтації майбутніх дизайнерів, що сприяє, а що заважає успішному працевлаштуванню випускників навчальних закладів, як суспільство може допомогти молодим талановитим митцям реалізувати свої здібності і тим самим зробити наше життя кращим.

Кар'єрні орієнтації майбутнього дизайнера вирізняються багатоаспектним характером. Ми розглядаємо означене утворення як складне переплетення, комбінацію уявлень майбутнього фахівця про його становлення як професіонала, рівень професійного, особистісного, загального культурного розвитку й заходи стосовно самопрезентації, самореклами, розвитку необхідних зв'язків. Крім того, розвиток кар'єрних орієнтацій – це обов'язкова участь, дії з боку дизайнерського середовища, спрямовані на створення умов для зростання та реалізації потенціалу особистості, на створення системи об'єктивної оцінки його творчої діяльності.

Отже, кар'єрні орієнтації дизайнера – це загальний результат його уявлень про професійний успіх і зусиль у взаємодії із середовищем щодо успішного професійного, особистісного, кар'єрного розвитку. Формуванню раціональних кар'єрних орієнтацій дизайнера сприяють його творчі особистісні якості, усвідомлення пріоритетних професійних потреб, особистісні диспозиції вищого рівня, які визначають професійний життєвий шлях людини.

Свою професійну кар'єру дизайнер робить, докладаючи значних зусиль, а успіху досягає – якщо першопочатково опанував засадничі положення про проектування кар'єрного зростання, засвоїв основні орієнтири успішної кар'єри. Твердження «людина зробила успішну кар'єру» ґрунтується, насамперед, на розумінні різних ціннісних орієнтацій. Для одних – це значні матеріальні вигоди, для інших – престижні посади. Однак для більшості дизайнерів – це захоплення своєю справою. С. Кові називає людиною великої кар'єри тих, хто здійснює значний внесок у довкілля, викликаючи в найближчого оточення почуття прихильності й довіри. Такою може бути будь-яка людина, незалежно від титулу і посади.

У сучасній психології і професійній педагогіці є низка визначень кар'єрних орієнтацій. Схарактеризуємо їх, виходячи з класифікації Е. Шейна:

– *професійна компетентність* – пов'язана зі здібностями і талантами у конкретній галузі діяльності (характеризує людей, які хочуть бути майстрами своєї справи й особливо задоволені, якщо досягають успіхів, однак втрачають інтерес до роботи, якщо не вдається досягти нових вершин у кар'єрному зростанні);

– *автономія (незалежність)* – передбачає звільнення від організаційних правил, приписів і

обмежень, яскраво виражена потреба все робити по-своєму, самостійно вирішувати, коли, над чим і скільки працювати;

– *стабільність* – обумовлена потребою в безпеці, стабільності та передбачуваності подій життя; розрізняють стабільність місця роботи, проживання (перша передбачає пошук роботи, що забезпечує тривалий строк служби в організації, позитивну репутацію, піклування про співробітників; особи такого типу зорієнтовані на стабільність місця проживання, пов'язують себе з конкретним географічним регіоном, вкладаючи заощадження в свій будинок;

– *служіння* – основними цінностями такої орієнтації є «робота з людьми», «служіння людству», «допомога людям», «бажання зробити світ кращим» тощо;

– *виклик* – пріоритетами кар'єрної орієнтації цього типу є конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення складних завдань; людина зорієнтована на те, щоб «приймати виклик», а тому процес боротьби і перемога – для неї важливіші, ніж конкретна сфера діяльності або кваліфікація;

– *інтеграція стилів життя* – характеризує дизайнера, орієнтованого на об'єднання різних аспектів способу життя. Він більше поціновує своє життя як таке, тобто де живе, як удосконалюється, ніж конкретну роботу, кар'єру чи організацію (наприклад, навчальний заклад, в якому здобуває освіти або працює);

– *менеджмент* – орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших людей і прийняття відповідальності за кінцевий результат (дизайнер із такою кар'єрною орієнтацією вважає основною метою кар'єри високу посаду, що дає можливість керувати іншими людьми і творчими процесами, вирішувати фінансові й організаційні питання);

– *підприємництво* – дизайнер із такою кар’єрною орієнтацією прагне створювати щось нове, хоче долати перешкоди, готовий до ризику, він не воліє працювати на інших, а прагне створити власний бренд, справу, достойне матеріальне забезпечення; головне його завдання – започаткувати справу, яка відповідає власній творчій концепції. На цій основі створити, наприклад, дизайнерську студію, спроектувати її роботу таким чином, щоб у цій справі були реалізовані мрії, задуми, мета всього життя.

Для вирішення проблем формування кар’єрних орієнтацій і розвитку кар’єрної компетентності майбутніх дизайнерів недостатньо зусиль студентів. Відповідні психолого-педагогічні умови створюються у кращих навчальних закладах України. Це, насамперед, кар’єрний коучінг і тьюторинг, тобто психологічний і організаційний супровід професійної кар’єри майбутнього фахівця, починаючи від її ранніх етапів.

Успішна робота тьютора можлива, якщо зміст професійної підготовки дизайнера визначається з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, а кар’єрні орієнтації є основою навчальних програм. У такий спосіб зусиллями тьюторів створюються реальні можливості для реалізації людиноцентристської парадигми мистецької освіти. У перебігу кар’єрного тьюторингу у змісті занять I-II курсів враховуються суспільні запити, індивідуальні особливості й потреби майбутніх дизайнерів. Студенти III-IV курсів отримують рекомендації з працевлаштування, кар’єрне консультування здійснюється в ході реалізації ними робочих завдань, отриманих від викладача, а, можливо, і роботодавця. Тьютор уточнює теми курсових та дипломних дизайнерських проєктів відповідно до реальної практичної діяльності студента. У результаті

проведення кар'єрного тьюторингу на момент завершення навчання студент має трудовий досвід і стаж в обраній ним галузі діяльності. Відтак легше вирішується питання працевлаштування вже на початку професійної кар'єри – майбутній дизайнер реалізує індивідуальну стратегію власної творчої кар'єри.

З-поміж психолого-педагогічних умов формування кар'єрної орієнтації майбутнього дизайнера вирізняємо впровадження системи коучингу, в якій реалізуються технології кар'єрного консультування. Коуч (консультант), формуючи уявлення про майбутню кар'єру, ставить питання так, щоб студент самостійно обрав найбільш прийнятне рішення щодо своєї професійної діяльності. Майбутній дизайнер, з яким працює кар'єрний коуч, усвідомлено визначає способи досягнення результату і, таким чином, бере на себе відповідальність за прийняті рішення, самостійно відповідає за якість досягнутого результату в кар'єрі.

У роботі Мистецького інституту художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі у такий спосіб вдається подолати притаманну багатьом вітчизняним ВНЗ проблему працевлаштування випускників. Впровадження системи кар'єрного коучингу і тьюторингу в навчальний процес – це необхідна умова розв'язання проблеми формування кар'єрних орієнтацій майбутніх дизайнерів. З одного боку, – це висококваліфікований викладач, який дає студентам уявлення про їхню майбутню діяльність у межах окремої навчальної дисципліни. З іншого, – зацікавлений в їхньому розвитку фахівець-наставник, висококваліфікований професіонал, який досягнув успіху у відповідній галузі і реалізував власні проекти. Викладач-практик активно сприяє професійному самовизначенню й особистісному зростанню студентів,

надаючи їм допомогу в проходженні виробничої і переддипломної практики, у виборі теми дипломного дослідження, розробляє для роботодавців рекомендаційні листи про студентів, долучає їх до виконання власних дизайнерських проєктів.

Таким чином, вже у процесі здобуття освіти студенти виконують замовлення від майбутніх роботодавців, отримують уявлення про потреби сучасного виробництва, набувають практичного досвіду, необхідного для працевлаштування. Місцем стажування, а надалі й місцем роботи студентів Мистецького інституту художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі є промислові виробництва, приватні салони та ательє, провідні фірми, архітектурні бюро, рекламні агенції, бізнес-центри, видавництва тощо. Інтегрованість важливих для молодого фахівця в сучасних соціально-економічних умовах напрямів компетентнісного розвитку – професійного, кар'єрного і підприємницького, уможливорює самореалізацію багатьох випускників у приватній підприємницькій діяльності.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Отже, у результаті теоретичного аналізу ми прийшли до таких висновків: поняття «кар'єра», «кар'єрна орієнтація», зокрема дизайнера, є новими в дискурсі вітчизняної педагогіки та професійної освіти; в концепції кар'єрної орієнтації дизайнера вирізняють вісім напрямків мотивації; безперечним і очевидним є взаємозумовленість кар'єрних орієнтацій та особистісних якостей студента, усвідомлення пріоритетних професійних потреб; кар'єрний коучінг і тьюторинг в навчальному процесі ВНЗ – це необхідна умова вирішення проблеми формування кар'єрних орієнтацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белецкий М. Менеджмент. Деловая карьера/ М. Белецкий. – Минск : Выща школа, 2001. – 302 с.

2. Закатнов Д. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри: методичний посібник / Д. О. Закатнов, В. Ф. Орлов, Л. С. Злочевська та ін. – Київ : ІІТО НАПНУ, 2015. – 222 с.

3. Кови С., Колоссимо Дж. Правила выдающейей карьеры / Стивен Кови, Дженнифер Колоссимо : пер. с англ. М. Мацковской. – Москва : Манн, Иванов и Фербер ; Эксмо, 2013. – 224 с.

4. Łozowiecka W. Teoretyczne i praktyczne zasady kształtowania postaw konkurencyjnej zdolności jednostki / W. Łozowiecka / Edukacja i praca. Konteksty–wyzwania – antynomie. Wydgoszcz, 2008. – s. 247-256.

5. Оружа Л. В. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі : [монографія] / Лариса Оружа. – Київ : ІВЦ АЛКОН, 2011. – 187 с.

6. Фурса О. О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. О. Фурса ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганськ : Ноулідж, 2012. – 447 с.

REFERENCES

1. Beletskyy M. Menedzhment. Delovaya kar'era/ M. Beletskyy. – Mynsk : Vyshcha shkola, 2001. – 302 s.

2. Zakatnov D. Pedahohichni tekhnolohiyi pidhotovky uchniv'skoyi molodi do vyboru y realizatsiyi profesiynoyi kar"yery: metodychnyy posibnyk / D. O. Zakatnov, V. F. Orlov, L. S. Zlochevs'ka ta in. – Kyuyiv : IPTO NAPNU, 2015. – 222 s.

3. Kovy S., Kolossymo Dzh. Pravyla vydayushcheysya kar'ery / Styven Kovy, Dzhennyfer Kolossymo : per. s anhl. M. Matskovskoy. – Moskva : Mann, Yvanov y Ferber ; Эkсмо, 2013. – 224 s.

4. Łozowiecka W. Teoretyczne i praktyczne zasady kształtowania postaw konkurencyjnej zdolności jednostki / W. Łozowiecka / Edukacja i praca. Konteksty–wyzwania–antynomie. Bydgoszcz, 2008. – s. 247 – 256.

5. Oruzha L. V. Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv z dyzaynu u vyshchomu navchal'nomu zakladi : [monohrafiya] / Larysa Oruzha. – Kyiv : IVT's ALKON, 2011. – 187 s.

6. Fursa O. O. Tendentsiyi rozvytku dyzayn-osvity v Ukrayini (II pol. XX – poch. XXI st.) : [monohrafiya] / O. O. Fursa ; In-t pedahohichnoyi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrayiny. – Luhans'k : Noulidzh, 2012. – 447 s.

**Fursa Oksana. Orlov Valery. Oruzha Larisa.
CAREER ORIENTATIONS FUTURE DESIGNERS**

Summary. The problem of forming future designers' career orientations in art within the national system of art education is rather new and thereby insufficiently studied in Ukrainian professional pedagogy. The topicality of solving the problem of forming and developing career orientations, career competency and designing and building professional career consist in value orientations toward the enhancing role of the human capital. Perspectives of social development are mainly defined by career orientations of the youth, provided conditions for the realization of their potential. Conscious planning of future designers' professional career is a psychological basis for their further self-realization in creative activity.

In the article such notions as “professional career» and “career orientations» have been specified and the connection between them has been revealed. It has been

highlighted that young people are perplexed with the freedom of choice as they become spontaneous, do not consider different factors before they make important decisions, are not ready for competitive market relations and, as a result, for many critical situations related to the development of professional career. The expediency of developing and implementing the methodology of value orientations diagnostics in career has been emphasized.

Key words: *art education, designer, career, career orientations, professional training, development of career orientations.*

**Фурса Оксана. Орлов Валерий. Оружа Лариса.
КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ
ДИЗАЙНЕРОВ**

Аннотация. *В статье уточнено суцність понять «професіональна кар'єра», «карьерные ориентации», раскрыто уровень взаимообусловленности указанных терминов. Подчеркивается, что пребывание в состоянии свободы выбора для многих, особенно для молодых людей оказывается дискомфортным, что проявляется главным образом в стихийности, недостаточной взвешенности в принятии важных решений, неготовности к конкурентным рыночным отношениям и, как следствие, в ряде случаев оказывается в кризисных явлениях, связанных с развитием профессиональной карьеры. Отмечается целесообразность разработки, использования методик диагностики ценностных ориентаций в карьере.*

Ключевые слова: *художественное образование, карьера, дизайнер, профессиональная подготовка, карьерные ориентации, развитие карьерных ориентаций.*

УДК 378.016:72/77(075.8)

*Шевнюк Олена,
д-р пед. наук, професор,
завідувач кафедри образотворчого мистецтва,
НПУ ім. М. П. Драгоманова*

ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ МЕТОДИ В НАВЧАННІ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті класифіковано дидактичні методи навчання з урахуванням фахової підготовки майбутніх художників у вищих навчальних закладах освіти. Загальнодидактичні методи навчання розглянуто в контексті мети та завдань оволодіння образотворчим мистецтвом. Виявлено умови ефективного застосування загальнодидактичних методів навчання в системі художньої освіти.*

***Ключові слова:** загальнодидактичні методи навчання, класифікація методів навчання, професійна підготовка майбутніх художників, методика навчання у вищих навчальних закладах.*

***Постановка проблеми у загальному вигляді.** Інструментами реалізації змісту навчання образотворчого мистецтва є дидактичні методи, добір яких зумовлює результат освітнього процесу як ступінь досягнення конкретно означеної мети. Метод навчання – це спосіб взаємозумовленої, послідовної діяльності викладачів та студентів, спрямованої на реалізацію мети навчання й опанування відповідного змісту освіти.*

***Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин.** Сучасні науковці [1, 3, 4] класифікують методи навчання за різними*

ознаками: за джерелом знань – словесні, наочні, практичні; за логікою навчального процесу – індуктивні, дедуктивні, аналітичні та синтетичні; за способом керування навчальною діяльністю – безпосередні або опосередковані; за відповідною стадією навчання – методи мотивації і стимулювання пізнавальних потреб, методи вивчення нового матеріалу, методи конкретизації й поглиблення знань, методи закріплення знань та вмій, методи контролю й оцінювання результатів навчання.

Однією з найбільш продуктивних є класифікація за характером діяльності тих, кого навчають, їхньою внутрішньою активністю, ступенем самостійності та прояву творчих здібностей, запропонована І. Лернером та М. Скаткіним [3]. За цією класифікацією розрізняють такі методи: пояснювально-ілюстративний, за якого студентам пропонують «знання в готовому вигляді», що зручно для транслявання значної за обсягом інформації; репродуктивний, що передбачає опанування знань на основі зразків, приписів, а вміння є алгоритмічними за своєю сутністю; проблемний – формулюють пізнавальне завдання й пропонують ефективні способи його виконання; частково-пошуковий або евристичний, що полягає в організації самостійного пошуку студентами шляхів для вирішення поставленої пізнавальної проблеми; дослідницький метод, за яким усі стадії пізнання від формулювання проблеми, аналізу джерел, добору інструментів для розв'язання задач і до отримання конкретного результату є ініціативою студентів, що наближає їх до методів наукового пошуку.

Мета статті полягає в групуванні провідних дидактичних методів навчання на основі узагальнення наявних класифікацій із урахуванням особливостей опанування образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження.
Інформаційно-рецептивні методи навчання образотворчого мистецтва дають змогу сформувати у студентів базові художні знання і вміння, забезпечити їх поінформованість для успішного орієнтування в мистецькій діяльності в результаті сприймання та опанування майбутніми фахівцями «готової» інформації.

Ресурсна основа таких методів – підручники й навчальні посібники, інтернет-джерела, музейні та виставкові експозиції, конспекти, навчальні презентації, медіа-засоби, моделі, макети тощо.

Основою *методу викладання*, який полягає в усному описовому монолозі педагога щодо певної складової навчального матеріалу, є слово. Викладання буває розповідним, пояснювально-ілюстративним і образно-асоціативним. *Розповідне викладання* в навчанні образотворчого мистецтва, зазвичай, нетривале, застосовується у процесі засвоєння фактичного матеріалу, наприклад, з історії образотворчого мистецтва. Розповідне викладання ефективно на окремих етапах лекційного або практичного (лабораторного) заняття з образотворчого мистецтва: викладання-вступ налаштовує студентів на сприймання нового матеріалу, власне викладання розкриває зміст окремого фрагмента теми, викладання-висновок спрямоване на підбивання підсумків заняття та узагальнення вивченого.

Пояснювально-ілюстративне викладання, зазвичай, більш тривале, ніж розповідне, характеризується інформаційною ємністю, високим ступенем складності логічних побудов і узагальнень. Провідною формою реалізації цього методу є пояснювально-ілюстративна лекція з попередньо визначеним планом, послідовністю в репрезентації навчального матеріалу, грамотним добором ілюстрацій, переконливими прикладами,

логічними короткими проміжними висновками й узагальненнями, що разом із лекцією-екскурсією переважає в опануванні курсів академічного рисунка та живопису, скульптури, композиції, а також лекція-екскурсія.

Образно-асоціативне викладання ґрунтується на використанні наочності. Основна методу – опорний сигнал – це асоціативний образ, спрямований на миттєве відновлення відомостей у свідомості студентів. Такими опорними сигналами, зазвичай, є символи, піктограми, кольори, гротескні форми, слова, елементи графічного зображення, що заміщують невеликі за обсягом інформаційні блоки. У практиці образотворчого мистецтва розрізняють два різновиди методу образно-асоціативного викладання – опорний конспект і компакт. Основною формою реалізації методу образно-асоціативного викладання є лекція-візуалізація. У методиці навчання образотворчого мистецтва такі лекції мають найбільший ефект під час викладу великого обсягу фактичних знань, наприклад, на етапі опанування жанрів, художніх засобів, технік, а також технологій образотворчого мистецтва.

До наочних інформаційно-рецептивних методів відносяться демонстрування й ілюстрування. *Метод демонстрування* передбачає відображення процесів і явищ за допомогою приладів, установок, дослідів, навчальних медіа-матеріалів. У навчанні образотворчого мистецтва, наприклад, використовують гіпсові моделі для відображення розподілу світла й тіні на поверхні, дротяні – для демонстрування перспективних скорочень, відеофрагменти майстер-класів відомих майстрів мистецтва тощо. *Метод ілюстрування* ґрунтується на використанні репродукцій, слайдів, плакатів, таблиць, схем, зображень на дошці крейдою або на інтерактивній

дощі. Так, викладач демонструє студентам репродукції академічного рисунка двох майстрів, пропонуючи зробити самостійні висновки щодо особливостей лінійного й тонального зображення. Особливістю застосування методів демонстрування та ілюстрування є їх поєднання зі словесними методами навчання й обговорення результатів спостереження. Основною формою реалізації цих методів є лекція-презентація.

Практичним інформаційно-рецептивним методом є *метод роботи з інформаційним текстом*, сутність якого полягає в організації самостійної роботи студентів із підручником та іншими джерелами інформації. Виокремлюють два основні види цього методу – із безпосереднім або опосередкованим керуванням викладача. Викладач може запропонувати студентам самостійно ознайомитися із листами, щоденниковими записами та книгами видатних митців із метою вивчення їхнього досвіду художньої творчості, здійснити добір репродукції творів майстрів певного стилю або напряму, знайти відповідники та джерела для створення художнього образу або стилізації на заняттях із композиції тощо. Основна форма реалізації цього методу – це самостійна робота студентів із підручником або інтернет-джерелами.

Інструктивно-репродуктивні методи навчання з образотворчого мистецтва є значущими для опанування академічної школи образотворчого мистецтва, оскільки дають змогу сформувати в студентів готовність до художньої діяльності на основі репродуктивного відтворення усталених її способів шляхом опанування запропонованого педагогом алгоритму. Ресурсною основою цих методів слугують інструкції, приписи, зразки виконання, технологічні карти тощо.

До словесних інструктивно-репродуктивних методів

навчання належать репродуктивна бесіда та інструктаж. *Репродуктивна бесіда* – це спосіб організації навчальної діяльності студентів із використанням системи запитань. Створення проблемної ситуації у формі питань (основних, додаткових і навідних), обговорення та коригування відповідей, формулювання висновків під час бесіди дадуть змогу студентам самостійно зробити висновки щодо використання різних типів графічних штрихів для відображення фактури предметів. Основною формою реалізації методу репродуктивної бесіди є семінарське заняття.

Метод інструктажу застосовується в навчанні образотворчого мистецтва з метою пояснення студентам призначення певних художніх прийомів і технологій, послідовності операцій, умов ефективного використання в прикладній діяльності, надання засобів самоконтролю художнього процесу. В основі інструктажу лежить орієнтовна основа дії у вигляді презентації завдання, пояснення, пропонування зразка, ознайомлення з правилами, інструктування.

Вступний інструктаж на заняттях із образотворчого мистецтва передбачає ознайомлення студентів із навчальним завданням, його змістом і вимогами до художньої довершеності результату, роз'яснення правил виконання, технологічної послідовності роботи, попередження про можливі труднощі й типові помилки, про умови безпеки праці (наприклад, при оволодінні процесами хімічного травлення під час графічних робіт). Поточний інструктаж полягає в індивідуальній корекції роботи студентів під час спостереження за її перебігом, виявленні типових недоліків або творчих досягнень. Прикінцевий інструктаж передбачає підбиття підсумків, оцінювання результатів, ступеня самостійності творчих робіт, сформованості художніх умінь, визначення

творчих перспектив. За формою розрізняють усний інструктаж із використанням вербальних прийомів навчання та письмовий із застосуванням інструктивно-методичних документів (наприклад, рецептів виготовлення художніх матеріалів, послідовності накладання ґрунтів та шарів фарби, виконання скульптурних зліпків і відливків тощо), наочним на основі технологічних, технологічно-операційних карт (наприклад, типова послідовність стадій виконання живопису складного натюрморту з колірною доміантою або зображення гіпсової моделі голови тощо), змішаним. Основною формою реалізації цього методу є лабораторне заняття.

До практичних інструктивно-репродуктивних методів навчання належать методи вправ і лабораторного практикуму. *Метод вправ* полягає в багаторазовому повторенні будь-яких дій із метою формування або вдосконалення певного вміння або навички. Зазвичай, на заняттях з образотворчого мистецтва застосовують індивідуальні вправи, вправи за зразком і варіативні вправи (наприклад, на заняттях із композиції вправи на стилізування зображення, на абстрактні асоціації, на перетворення площинної композиції в об'ємну та інші). Основною формою реалізації методу вправ є тренувальні вправи на лабораторних заняттях з образотворчих дисциплін.

Метою *методу лабораторного практикуму* є закріплення та узагальнення знань на основі підтвердження закономірностей і правил у практичній діяльності, а також формування в студентів умінь і навичок працювати з приладами й технічними засобами. Особливість методу полягає в докладному уявленні про мету роботи, порядок її виконання, опрацювання результатів за певним алгоритмом, використання усного

чи письмового звіту. Метод лабораторного практикуму застосовується на заняттях із технологій образотворчого мистецтва, графічних і скульптурних технік.

Продуктивні (проблемно-пошукові) методи навчання образотворчого мистецтва дають змогу сформувати в студента досвід творчої діяльності, художній тип мислення, його готовність до креативного перетворення оточуючої дійсності, успішну професіоналізацію та соціалізацію на основі вирішення проблемних і творчих завдань у процесі активного творчого пізнання. Ресурсною основою цих методів є додаткова література, альтернативні джерела інформації, реальні художні проекти, виставкова діяльність тощо.

До словесних продуктивних методів навчання образотворчого мистецтва належать: метод проблемного викладання, персоніфікованого викладання, евристичної бесіди та дискусії. *Метод проблемного викладання* – це усний монолог педагога, який підсилює пізнавальну активність студентів за допомогою створення проблемної ситуації з аргументованим і доказовим пошуком шляхів її розв'язання. За влучним висловом А. Вербицького [2] проблемне викладання навчального матеріалу є внутрішнім діалогом з аудиторією, що можливий за умов позиції викладача як співрозмовника, який презентує свій досвід, визнає права студента на власну думку, обговорення різних поглядів на ситуацію, доказовості висловлених міркувань, формулювання проблемних питань і активних відповідей на них. Проблемне викладання має найбільший ефект при ознайомленні студентів-художників з основами композиційного пошуку. Основною формою реалізації методу проблемного викладання є проблемна лекція.

Метод персоніфікованого викладання полягає в монологічній репрезентації викладачем навчальної

інформації за персональними заявками студентів. На першому етапі викладач формулює тему і пропонує студентам підготувати йому протягом двох-трьох хвилин запитання до теми, що активізує певний багаж знань слухачів. Основний етап персоніфікованого викладання полягає в тому, що на основі поданих студентами запитань та з урахуванням їхніх побажань викладач створює план викладання, у процесі викладання постійно звертається до авторів запитань як суб'єктів навчання. З метою виявлення кола інтересів і потреб слухачів метод персоніфікованого викладання ефективний на початку вивчення курсів образотворчого мистецтва, а також по їх завершенні як засіб реалізації зворотного зв'язку. Формою реалізації методу персоніфікованого викладання є лекція-прес-конференція.

Метод евристичної бесіди є способом організації навчальної діяльності викладача та студентів у формі запитань-відповідей. При цьому питання, поставлені викладачем, мають проблемний характер, а відповідь у вигляді висловлення припущень і обґрунтованих доказів стає результатом їхнього спільного пізнавального пошуку. Основними типами питань для евристичної бесіди можуть бути пошукові (Хто? Що? Де? Коли?), аналітичні (Чому? Як?), гіпотетичні (Що? Якщо?), діяльнісні (Що зробите й чому?), прогностичні (Що відбудеться?), узагальнювальні (Які висновки?). Цей метод, зазвичай, реалізується у формі семінарських занять з образотворчого мистецтва.

З метою інтенсифікації процесу ухвалення рішення в групі через зіставлення різних точок зору *метод дискусії* є способом організації навчальної діяльності викладачів та студентів на основі активного їх залучення до колективного діалогу. Дискусія як колективне

обговорення проблеми, спрямована на досягнення певної спільної думки про неї, дає змогу навчити студентів висловлювати свої думки й відстоювати їх, розуміти та поважати іншу позицію.

Дискусії на заняттях з образотворчого мистецтва можуть бути різних типів – спонтанна, невіддільна жодним правилам гри, або контрольована, що ґрунтується на праві ведучого втручатися в її процес. Ефективною формою реалізації методу дискусії є семінарські заняття, особливо з проблем сучасного мистецтва.

До практичних продуктивних методів належать дослідницький метод, навчання в співпраці, метод кейсів, метод проектів. *Дослідницький метод* ґрунтується на самостійності навчальної діяльності студентів, які формують проблему, висувують припущення та віднаходять шляхи її розв'язання. Основними видами дослідницького методу є проблемно-пошукові вправи та експеримент. *Проблемно-пошукові вправи* — це спосіб навчальної діяльності, спрямований на самостійне без попереднього інструктування вирішення практичних завдань, запропонованих викладачем. У процесі виконання цих вправ відбувається оволодіння новими знаннями й уміннями, що переносяться в нестандартну ситуацію. До таких у навчанні образотворчого мистецтва належать вправи на компоновання та колористичне вирішення художнього твору. *Експеримент* дає змогу студентам самостійно виявити закони, закономірності і правила досліджуваного явища. У навчанні образотворчого мистецтва експеримент застосовується в навчанні кольорознавства з метою дослідження явищ взаємодії кольорів.

Метод навчання в співпраці є способом організації

навчальної діяльності, спрямованим на досягнення групових цілей та успіху групи в результаті самостійної роботи кожного її члена. Він ґрунтується на таких засадах: одна нагорода та оцінка для всіх, персональна відповідальність кожного члена групи за спільний успіх, рівні можливості студентів, взаємодопомога членів групи, спільна навчальна і творча діяльність. Зазвичай, студенти об'єднуються в групи для роботи над навчальним матеріалом або творчим завданням, що складається із фрагментів. У навчанні образотворчого мистецтва метод навчання в співпраці ефективний як один зі способів опанування студентами теоретичного матеріалу, а також для оволодіння ними новими техніками й технологіями сучасної творчості, наприклад, на майстер-класах.

Метод кейсів (Case study) або метод аналізу ситуації – це спосіб організації навчальної діяльності студентів, який дає їм змогу ухвалювати самостійне рішення за зовнішніми ознаками, обставинами та умовами. Його суть полягає в осмисленні реальної життєвої ситуації, що відображає практичну проблему й актуалізує увесь комплекс фахових знань та вмій. Правильний кейс має відображати реальну проблему, бути майстерно репрезентованою історією, описувати драматичну ситуацію, розповідати про конкретних осіб, містити необхідну інформацію, бути лаконічним (міні-кейс – 1-2 сторінки). Основні етапи роботи над кейсом: вступне слово викладача і формулювання ним основних питань, розподіл студентів на малі групи й організація роботи в них, визначення доповідачів, презентація рішень малих груп, організація загальної дискусії, узагальнювальний виступ викладача, його аналіз ситуації, оцінка участі студентів (володіння категоріальним апаратом, уміння логічно мислити,

пропозиція альтернативного розв'язання і визначеного плану дій тощо).

Кейсовий метод спирається на індивідуальний підхід у навчанні, надання максимальної свободи, концентроване репрезентування теорії, забезпечення наочністю, можливість активної кооперації викладача та студентів, формування навичок самоменеджменту. Формою реалізації методу кейсів в навчанні образотворчого мистецтва є художньо-проектне або управлінське завдання, вміння вирішувати яке сприяє формуванню в майбутніх художників системної основи для художніх знань, умінь і навичок, розвиткові системного мислення та здатності ухвалювати рішення, ініціативності й самостійності, конструктивності й умінню працювати з інформацією, комунікабельності та готовності до змін, виводить їх на шлях саморозвитку й самореалізації, підвищує творчий потенціал особистості.

Метод проектів є способом організації навчальної діяльності, спрямованої на розв'язання особистісно значущої для студентів проблеми, оформленої у вигляді певного кінцевого продукту. Важливе значення при цьому належить організації проектної діяльності щодо розв'язання проблеми і практичному застосуванню результатів. У навчанні образотворчого мистецтва проекти можуть активно застосовуватися в навчанні монументального живопису (проектування оформлення дитячого садка, студентського клубу тощо), оформленню книги (проекти видань дитячої книги тощо), скульптури (проектування пам'ятників тощо). Основними вимогами до проектів з образотворчого мистецтва є формулювання значущого творчого завдання, художня і практична вагомість результатів, структурування етапів виконання творчого завдання з визначеними результатами, оволодіння новими

техніками й технологіями образотворчості. Вагоме місце при виконанні завдань проекту належить наставницькій позиції викладача й самостійній творчій діяльності студентів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Отже, загальнодидактичні методи навчання ефективні в процесі викладання дисциплін образотворчого циклу за умов чіткого цілепокладання в організації навчального процесу, визначення рівня готовності студентів до нього, обґрунтованості добіру ефективних методичних прийомів, особистісної орієнтації стилю викладання, узагальнення власних практичних спостережень, аналізу результатів прикладного застосування різноваріантних методів, спрямування їх на перспективи професійного зростання майбутніх художників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології / С. О. Сисоєва. – Київ : 2011. – 263 с.

REFERENCES

1. Bondar, V. I. (2005). *Dydaktyka* – Kyiv : Lybid, 2005. – 264 s.

2. Verbytskyu, A. A. (1991). Aktivnoe obuchenye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod / A. A. Verbytskyu. – Moskva : Vysshaya shkola, 1991. – 207 s.

3. Lerner, Y. Ya. (1981). Dydaktycheskiye osnovy metodov obucheniya – Moskva : Pedahohyka, 1981. – 186 s.

4. Sysoyeva, S. O. (2011). Interaktyvni tekhnolohiyi. – Kyiv : 2011. – 263 s.

Shevniuk Elena. GENERAL DIDACTIC METHODS IN TEACHING FINE ARTS IN HIGHER EDUCATION SYSTEM

Summary. In the article classified didactic learning methods with the considering of professional preparation of future artists in the higher education system. Didactic methods studied in the context of learning objectives and tasks of fine arts. Revealed effective terms of application didactic methods of teaching in the system of higher art education.

Keywords: didactic methods of teaching, classification of learning methods, professional preparation of future artists, methods of teaching in the higher education institutions.

Шевнюк Елена. ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье классифицированы дидактические методы обучения с учетом профессиональной подготовки будущих художников в высших учебных заведениях. Общедидактические методы обучения рассмотрены в контексте целей и задач обучения изобразительному искусству. Выявлены условия эффективного применения общедидактических

методов обучения в системе художественного образования.

***Ключевые слова:** дидактические методы обучения, классификация методов обучения, профессиональная подготовка будущих художников, методика обучения в высших учебных заведениях.*

УДК 371:7:37.096:001.82

Год Борис,

д-р пед. наук, профессор,
зав. кафедри всесвітньої історії
та методики викладання історії
Полтавського НПУ ім В. Г. Короленка

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

***Анотація.** У статті схарактеризовано методологічні орієнтири впровадження полікультурного підходу в сучасній мистецькій освіті. Доведено, що у контексті подолання аксіокультурної кризи полікультурний підхід у мистецькій освіті дозволяє долучитися до мистецького досвіду світової теорії і практики, сприяє кристалізації наукових традицій опанування різних мистецтв шляхом опанування надбань європейських, слов'янських культур. З'ясовано, що ідеї полікультурного підходу, які сформувались в історичній ретроспективі, реалізуються через аксіологічне ставлення до мистецьких традицій різних народів, оновлення змісту мистецької освіти, застосування інноваційних форм і*

методів опанування різних видів мистецтв крізь призму національних, світових мистецьких надбань.

Ключові слова: *полікультурний підхід, мистецька освіта, методологічні орієнтири, цінності, полікультурність, поліхудожня освіта.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Загальна криза національної освіти України на сучасному етапі пов'язана з недостатнім осмисленням культурних традицій в освітньому вимірі, нівелюванням аксіологічних орієнтирів, трансляцією знань у відчуженій формі без залучення емоційної сфери особистості, перенасиченістю змісту знаннями за відсутності смислової інтерпретації.

Слушною є думка І. Зязюна про те, що виходом із кризи може бути реалізація особистісно орієнтованого, полікультурного і культурологічного підходів до модернізації освіти, глобальною метою яких є формування людини культури, здатної з максимальною ефективністю реалізовувати індивідуальні здібності, а також інтелектуальні і моральні можливості, людини, якій притаманна потреба і пристрасть до самореалізації [3, с. 15]. Означені підходи мають розглядатись як стала методологічна основа розвитку мистецької освіти – складової національної освіти, спрямованої на ретрансляцію мистецьких традицій в освітньому середовищі, навчання і виховання особистості з урахуванням надбань різних видів мистецтва. Криза освіти спонукала науковців, освітян до обґрунтування нових фундаментальних педагогічних ідей. Відповіддю на запити сьогодення в об'єднаній Європі є концептуальні засади полікультурної освіти, урівноважені різноманітністю дидактичних рішень, що історично склалися на теренах європейських країн. На

переконання Г. Ніколаї, підвищується інтерес педагогів, учених до традицій вітчизняної і зарубіжної освіти як невичерпної скарбниці філософсько-педагогічних ідей, що потребують більш повного розкриття з урахуванням принципу єдності вітчизняної і світової культур. У цьому контексті нові концепції мистецької освіти виникають на основі чіткого усвідомлення генетичних зв'язків із попередніми концепціями [6, с. 7.].

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Сучасні дослідження з проблем культурологічного та полікультурного підходів в освіті пов'язані з обґрунтуванням ідей культурно-історичної психології (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв та ін.), концепції діалогу культур (М. Бахтін, І. Берлянд, В. Литовський і ін.). Аналіз потенціалу культурологічного і полікультурного підходів в освіті здійснений у працях В. Гури, А. Погодіної, І. Балхарової, І. Колмолгорової та ін. Дослідниками розроблено головні концептуальні положення полікультурного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах середньої і вищої школи. Більшість науковців доводять, що метою впровадження означеного підходу є подолання тенденції дегуманізації в освіті. Відтак **мета статті** полягає у визначенні методологічних орієнтирів впровадження полікультурного підходу в сучасній мистецькій освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта все частіше розуміється як спосіб буття людини в універсумі культури, адже кінцевою метою педагога постає всебічний розвиток і максимальна реалізація потенціалу індивіда, а це можливе лише за умови розвитку в ньому важливої якості особистості – усвідомлення цінності культури. У ХХ ст. розвиток

культурології (від М. Бубера до М. Бахтіна) визначається ідеєю діалогу культур. Основою цієї ідеї стала думка, що культура потребує адресата, співучасника, а розвиток культури передбачає обмін цінностями. Саме *полікультурний підхід* відкриває шлях щодо розгляду мистецької освіти в історичній ретроспективі, в контексті розвитку культури, дозволяє виявляти зв'язок з теперішнім і майбутнім, здійснюючи, таким чином, прогностичну функцію. Розгляд мистецької освіти, здійснений у контексті діалогічних характеристик на широкому тлі культурного життя різних етносів, дозволяє виявити й прослідкувати особливості її розвитку.

Полікультурний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуровідповідному середовищі. Усі компоненти наповнені людськими смислами і слугують людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку, самовизначення у світі культурних цінностей. В основі полікультурного підходу – принцип *полікультурності*, що сприяє реалізації *гуманізації* та *гуманітаризації* у змісті середньої і вищої освіти.

На початку ХХ ст. ідею полікультурної освіти обґрунтовували німецькі педагоги-гуманісти, засновники реформаторської Бременської школи Л. Гурлітт, Ф. Гансберг, Г. Шарельманн. У змісті полікультурної освіти вчені диференціювали знання національної та світової культур, що сприяло розвитку загальнолюдської свідомості й утвердженню ідеї про єдиний світ. Полікультурну освіту пов'язували зі

свободою духовного розвитку особистості і народу. Бременські педагоги були єдині у твердженні того, що полікультурна освіта включає вивчення культурної спадщини народів світу і культури свого народу, у тому числі «місцевої культури» [4].

С. Гессен визначив ідеї розвитку педагогіки культури в Польщі, обґрунтовуючи з позицій теорії персоналізму завдання освіти щодо залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, права, економіки задля перетворення людини природної на людину культурну [9].

Аналіз сучасної літератури засвідчує, що міжкультурна взаємодія в освітньому процесі позначається низкою синонімічних понять, кожне з яких відображає провідну ідею, пов'язану з обґрунтуванням умов для взаємодії культур в освітньому процесі, залученням молодого покоління до культурних досягнень як свого народу, так і сусідніх етносів, а також усього людства [2].

Науковці XIX-XX ст. досліджували проблему полікультурності під кутом різних методологічних позицій (релігійної, діалектико-матеріалістичної, фрейдизму, екзистенціалізму та ін.). Учені зауважували, що світобачення особистості та її культура, по-перше, взаємопов'язані, по-друге, залежать від рівня і якості освіти, по-третє, визначають соціальну позицію і поведінку людини.

У науковій думці використовуються різні поняття для опису вищезазначеного процесу, який став предметом дискусій, починаючи з 1960-х рр.: «кроскультурна освіта» (Дж. Бенкс, Я. Пей та ін.), «багатокультурна освіта» (Г. Дмитрієв, О. Дубовик, В. Міттер), «мультикультурна освіта» (П. Майо, П. Акларен, Г. Палаткіна, П. Фрейре), «плюралістична

освіта» (Е. Беккі, Н. Козакевич, А. Моатассиме, Т. Мулуса), «інтегративна освіта» (К. Ірвін), «інтеркультурна освіта і виховання» (І. Антонюк, Р. Баяновська, О. Джуринський, І. Лощенова, Т. Рюлькер, О. Сухомлинська), «полікультурна освіта» (А. Белогуров, В. Макаєв, Л. Супрунова та ін.), бікультурна освіта (М. Сіпун, У.Ф. Маккі), глобальна освіта (Р. Хенві), інтеркультурна освіта (Ле Тхан Кхоі). Незважаючи на різноманіття трактувань полікультурної освіти, наявне спільне положення, що забезпечує їх розуміння – всі вони ґрунтуються на понятті трансформації.

Поняття «полікультурна освіта» було вжито в Канаді (Г. Ауернхаймер, Є. Кузьміч), де у 1971 р. уряд проголосив політику полікультурності та двомовності, перше визначення поняття запропонували автори міжнародного педагогічного словника (Лондон, 1977). У Міжнародній енциклопедії освіти термін «Multicultural education» трактується як «педагогічний процес, у якому репрезентується дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [10].

Полікультурність ґрунтується на тому, що освіта в поліетнічному суспільстві з урахуванням національних (етнічних) розбіжностей повинна містити множинність типів, моделей та ціннісних педагогічних орієнтацій, що будуть адекватними світосприйняттю та вимогам різних етнокультурних груп населення.

Оскільки більшість розвинутих країн світу належать до полікультурних та поліетнічних товариств, діалог та взаємодія різноманітних культур є провідною ідеєю полікультурної освіти. Адже саме через розуміння та осмислення своєрідності своєї культури можна зрозуміти всю глибину та розмаїття інших культур. На

думку американського педагога Пола Горскі, для реалізації *мультикультурності* в освіті необхідно забезпечити, по-перше, рівні можливості для розкриття кожним студентом свого потенціалу, його підготовленість до повноправного існування в інтеркультурному суспільстві; по-друге, освіта більш орієнтувати на особистість кожного студента, враховувати міркування та досвід майбутніх фахівців; по-рете, освітяни повинні взяти активну участь у переоцінці всіх освітніх практик та їх впливу на навчальний процес.

Важливо пам'ятати, що *полікультурна освіта* – порівняно нова концепція, яка буде трансформуватися, для того щоб відповідати потребам суспільства, що постійно змінюється. Виходячи з вищезазначених цілей можна трактувати мультикультурну освіту як складний прогресивний процес реорганізації та реформування освіти, основною ціллю якого є глобальне переосмислення існуючих недоліків та запобігання дискримінаційних процесів в освітній практиці [8].

Моральна мета полікультурної освіти полягає в тому, щоб змінити життя учнів і допомогти виховати громадян, які зможуть мирно жити і продуктивно працювати у суспільстві, яке стає все динамічнішим і складнішим.

У сучасній педагогічній науці досить перспективним та надзвичайно актуальним є створення полікультурного простору в межах мистецької, зокрема художньої освіти. Специфічним завданням (надзавданням) інтегрованих курсів із мистецтва є *поліхудожнє виховання* учнів – це особистісно зорієнтоване планомірне залучення учнів до різних видів мистецтва в їх взаємодії, результатом якого є формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до

поліхудожньої діяльності, в якій виявляється комплекс набутих мистецьких і естетичних компетентностей, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації, художньо-естетичного самовдосконалення [5, с. 12].

Полікультурний підхід у мистецькій освіті дозволяє охоплювати сукупність міждисциплінарних знань і уявлень про особливості різних видів мистецтва та їх взаємодію у багатогранному художньо-культурному просторі; формувати здатність до інтуїтивного відчуття міжвидових художніх смислів, до емоційно-естетичного резонансу; інтегральність логіко-ейдетичного мислення, якому притаманні міжвидові художньо-образні асоціації, аналогії, паралелі; уміння встановлювати зв'язки між видами мистецтв, порівнювати й узагальнювати художню інформацію у широкому просторі культури.

Феномен *поліхудожньої діяльності* Л. Масол характеризує як включення особистості у різновиди індивідуальної і колективної творчості на основі багатоманітних форм мистецької взаємодії, що стимулює вияв здатності бути компетентним, естетично виразним, оригінальним. У педагогічному процесі художня освіта безпосередньо пов'язана з дослідженням, упровадженням у практику інтегративних технологій на базі особистісних цінностей [5].

Саме тому набуває актуальності поліхудожня освіта, що зумовлює залучення до здобутків мистецтва шляхом усвідомлення генези різних видів художньої діяльності і набуття знань щодо взаємозв'язків різновидів мистецтва, що є відмінною ознакою від монохудожнього підходу. Виникає необхідність розробки, впровадження альтернативних програм інтегрованих курсів, реалізації принципу інтеграції різних видів мистецтв у змісті дисциплін художньо-естетичного і культурологічного

спрямування, пошуку інноваційних методів і форм опанування мистецьких дисциплін на інтегративній основі, створенні нових підручників, навчальних посібників, навчально-методичних комплексів інтегративного типу.

Утвердженню полікультурності у середній і вищій школі сприяє створення полікультурного середовища у навчальних закладах різних типів, що забезпечує активізація самостійної і дослідницької діяльності щодо вивчення мистецьких традицій різних народів, створення авторських лабораторій, проведення семінарів, конференцій з проблем взаємодії різних видів мистецтва на основі надбань вітчизняного і світового мистецтва тощо.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із наряду. Отже, в контексті подолання аксіокультурної кризи полікультурний підхід у мистецькій освіті дозволяє долучитися до мистецького досвіду світової теорії і практики, сприяє кристалізації наукових традицій опанування різних мистецтв шляхом опанування надбань європейських, слов'янських культур. Засади полікультурності, закріплені у теоретичному і практичному вимірі мистецької освіти, визначають спрямованість на формування полікультурної компетентності особистості – майбутнього вчителя, вчителя-практика, дитини. Засадничі положення полікультурного підходу дозволяють спрямувати освітній процес на формування полікультурної компетентної особистості. Ідеї полікультурного підходу, які кристалізувались у контексті методологічних напрацювань та досягнень освітньої практики викладачів, учителів мистецьких дисциплін в історичній ретроспективі, реалізуються через аксіологічне ставлення до мистецьких традицій

різних народів, оновлення змісту мистецької освіти, застосування інноваційних форм і методів опанування різних видів мистецтв крізь призму національних, світових мистецьких надбань.

Перспективою подальших наукових пошуків є аналіз мистецьких технологій, сформованих у вітчизняній і зарубіжній освіті і науці, з урахуванням принципу полікультурності, ідеї діалогу культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення / М. В. Бастун // Горизонти образования. № 3. – 2012. С. 170-175.

2. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – Москва : Народное образование, 1999. – 208 с.

3. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особисті // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / І. А. Зязюн; за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.

4. Левицька Л. А. Зміст поняття «полікультурна освіта» в вітчизняній та зарубіжній педагогіці [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://scasree.com/6/post/2013/01/29.html>.

5. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.

6. Ніколаї Г. Ю. Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти / Г. Ю. Ніколаї // Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. наук.пр. – Вип. 1. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 3-17.

7. Русакова Л. Інтегративна методологія в сучасній художній освіті / Л. Русакова // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2014. – Вип. 29(3). – С. 170-178.

8. Gorski P. The Challenge of defining Multicultural Education [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi>

9. Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania: Zagadnienia pedagogiki personalistycznej / S. Hessen.–W-wa : Żak, 1997. – 270 s.

10. International Dictionary of Education. Vol.7. – Oxford, 1994. – P. 3963.

REFERENCES

1. Bastun M. V. Kul'turolohichnyy pidkhid v osviti ta yoho psykhologo-pedahohichne zabezpechennya / M. V. Bastun // Horyzonty obrazovanyya. # 3. –2012. S. 170-175.

2. Dmytryev H. D. Mnohokul'turnoe obrazovanye / H.D. Dmytryev.– Moskva: Narodnoe obrazovanye, 1999.– 208s.

3. Zyazyun I. A. Estetychni zasady rozvytku osobysti // Mystetstvo u rozvytku osobystosti: monohrafiya / I. A. Zyazyun; za red., przedmova ta pislyamova N. H. Nychkalo.– Chernivtsi: Zelena Bukovyna, 2006.– S. 14-36.

4. Levyts'ka L. A. Zmist ponyattya «polikul'turna osvita» v vitchyznyaniy ta zarubizhniy pedahohitsi [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: <http://scaspee.com/6/post/2013/01/29.html>.

5. Masol L. M. Khudozhn'o-pedahohichni tekhnolohiyi v osnovniy shkoli: yednist' navchannya i vykhovannya: metod. posib. / L. M. Masol. – Kharkiv: «Drukarnya Madryd», 2015.– 178 s.

6. Nikolayi H. Yu. Metodolohichni poshuky u sferi mystets'koyi osvity / H. Yu. Nikolayi // Aktual'ni pytannya mystets'koyi osvity ta vykhovannya: zb. nauk.pr. –Vyp. 1. – Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2013. – S. 3-17.

7. Rusakova L. Intehratyvna metodolohiya v suchasniy khudozhniy osviti / L. Rusakova // Lyudynoznavchi studiyi. Pedahohika. – 2014. – Vyp. 29(3). – S. 170-178.

8. Gorski P. The Challenge of defining Multicultural Education [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi>

9. Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania: Zagadnienia pedagogiki personalistycznej / S. Hessen.–W-wa : Żak, 1997. – 270 s.

10. International Dictionary of Education. Vol. 7. – Oxford, 1994. – P. 3963.

God Boris. MULTICULTURAL APPROACH IN THE CONTEMPORARY ARTS EDUCATION: METHODOLOGICAL ASPECT

Summary. This article describes the methodological guidelines implementing multicultural approach in contemporary art education. Culturological and multicultural approaches should be considered as a constant of the methodological basis of art education development – national education component aimed at relaying artistic traditions in the educational environment, training and education of personality, with considering the achievements of various arts. The crisis of the education prompted the scientists, educators to justify new fundamental educational ideas. The answer to enquiries of nowadays in united Europe is the conceptual basis of multicultural education, balanced with a variety of didactic that have historically been on the territories of the European countries. It is proved that in context of overcoming the axiocultural crisis the multicultural approach to arts education allows to join the artistic experience of the world theory and practice, facilitates the crystallization of scientific traditions of mastering different arts by mastering achievements of

European, Slavic cultures. It was found that ideas of a multicultural approach that formed in a historical retrospective implement through axiological attitude to the artistic traditions of different peoples, content update of art education, the use of innovative forms and methods mastering the different kinds of art through the prism of national and international artistic heritage.

Keywords: *multicultural approach art education, methodological orientations, values, multiculturalism, polyartistic education/*

Год Борис. ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. *В статье охарактеризованы методологические ориентиры внедрения поликультурного подхода в современном художественном образовании. Доказано, что в контексте преодоления аксиокультурного кризиса поликультурной подход в художественном образовании позволяет приобщиться к художественному опыту мировой теории и практики, способствует кристаллизации научных традиций изучения различных искусств путем освоения достижений европейских, славянских культур. Выяснено, что идеи поликультурного подхода, которые сформировались в исторической ретроспективе, реализуются через аксиологическое отношение к художественным традициям разных народов, обновление содержания художественного образования, применение инновационных форм и методов освоения различных видов искусств через изучение национальных, мировых художественных достижений.*

Ключевые слова: поликультурный подход, художественное образование, методологические ориентиры, ценности, поликультурность, полихудожественное образование.

РОЗДІЛ II.

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 17:111.852:531.261:398:001

*Вовк Мирослава,
д-р пед. наук, провідний
науковий співробітник
ІПООД НАПН України*

ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ

Анотація. У статті узагальнено сутність поняття «фольклор» крізь призму сучасних методологічних підходів, які обґрунтовують його етико-естетичний потенціал. Охарактеризовано функції фольклористичних напрямів на основі інтердисциплінарності з позиції їх впливу на естетичний, емоційний, інтелектуальний розвиток людини. З'ясовано, що на сучасному етапі набули обґрунтування положення таких підходів до вивчення фольклору, як: контекстний, комунікативний, функціональний, антропологічний. Доведено, що фольклористика розвивається як антропологічна, інтердисциплінарна наука, яка вивчає фольклор крізь призму таких напрямів: теорія фольклору, теорія фольклористики, історія фольклору, історія фольклористики, джерелознавство, текстологія, лінгвофольклористика, етномузикознавство, педагогічна фольклористика, бібліографія фольклору і фольклористики, фольклоротерапія.

Ключові слова: фольклор, українська фольклористика, етико-естетичний потенціал, інтердисциплінарність, контекстний підхід, функціональний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В українському науково-освітньому просторі у контексті трансформаційних тенденцій, пов'язаних із євроінтеграційною векторністю, гуманізаційною та гуманітаризаційною спрямованістю розвитку, постала проблема збереження та розвитку наукових і освітніх традицій вивчення фольклористики, етико-естетичний потенціал якої сприяє формуванню цілісної аксіологічної позиції особистості, усвідомленню нею естетики фольклорного слова, збереженню наукових та освітніх традицій вивчення народної словесності (фольклору, усної народної творчості), у творчому використанні прогресивних надбань фольклористичної наукової думки у професійній (науковій і педагогічній) діяльності. Важливо відзначити, що сучасна фольклористика розвивається як інтердисциплінарна наука: традиційні й інноваційні напрями фольклористики ґрунтуються на суміжних зв'язках із літературознавством, лінгвістикою, психологією, культурологією та ін., що підтверджує історико-педагогічна ретроспектива її розвитку.

Окреслені актуальні аспекти розвитку сучасної української фольклористики посилюють необхідність узагальнення сутності дефініції фольклору як етико-естетичного феномену національної культури, визначення статусу фольклористики як аксіокультурно спрямованої науки, а також окреслення потенціалу фольклористичних напрямів. Зауважимо, що проблема дефінітивного узагальнення поняття «фольклору» до сьогодні залишається відкритим.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Основні підходи до тлумачення поняття «фольклор» викладено у працях М. Глушка, О. Киченка, С. Грици, О. Івановської, В. Давидюка та ін. Етико-естетичний потенціал фольклористики окреслено у дослідженнях: І. Денисюка, Л. Дунаєвської, М. Дмитренка, Я. Гарасима, Р. Кирчіва, Т. Комаринця, М. Грицюти, М. Грицяя та ін. Аксіокультурні ресурси фольклористичних напрямів частково розкрито у працях С. Росовецького, А. Іваницького, С. Грици, М. Грицяя, В. Бойка та ін.

Формулювання мети статті. Потребує узагальнення сутність поняття «фольклор» крізь призму сучасних методологічних підходів, які обґрунтовують його етико-естетичний потенціал для розвитку сучасної особистості, уточнення функції фольклористичних напрямів на основі інтердисциплінарності з позиції їх впливу на естетичний, емоційний, інтелектуальний розвиток людини, що і є метою статті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Зауважимо, що дефініції **фольклору** еволюціонували упродовж історії становлення фольклористики. Слов'янські дослідники на означення фольклору використовували поняття «старожитність» (М. Цертелєв), «усна народна творчість» (Ф. Буслаєв), «народна словесність» (М. Костомаров, А. Лобода, М. Максимович, О. Потебня), «народна поезія» (І. Франко), «усна словесність» (Ф. Колесса), «усна форма літератури» (М. Грушевський). У радянський період набуло поширення поняття «радянський фольклор» – цілеспрямоване творення народнопоетичних зразків, дослідження фольклорних творів крізь призму марксистсько-ленінської ідеології.

В останні роки вийшли друком праці, в яких досліджуються витоки обґрунтування понять «фольклор», «фольклористика» в культурологічному, науковому, педагогічному дискурсах. М. Глушко вперше цілісно прослідкував історію вживання цих понять в українському фольклористичному середовищі. Учений на основі епістолярію, періодики другої половини ХІХ – початку ХХ ст. довів, що вперше ці поняття використав М. Драгоманов, підготувавши для «Етнографічно-статистичного гуртка» під керівництвом І. Франка реферат про італійську та французьку етнографічну бібліографію (1883), в якому йшлося про фольклористів – спеціалістів з народної словесності у Західній Європі [1]. М. Глушко звернув увагу, що М. Драгоманов науково обґрунтовано послуговувався поняттями «фольклор», «студії фольклору», «український і великоруський фольклор», «фольклор різних народів». На першому Міжнародному конгресі фольклористів у Парижі (1889) М. Драгоманов виступив з доповіддю, де ці поняття фігурували.

Сучасні українські науковці спрямовують аналітичний пошук на узагальнення дефініцій фольклору. О. Киченко акцентував увагу на виокремленні двох традицій тлумачення поняття «фольклор». Перша з них – універсальна, згідно з якою «до фольклору треба відносити не тільки явища духовної культури народу (усну словесність, музику, танок, живопис), але також і всю сукупність форм культури матеріальної (народну архітектуру, ткацтво, гончарство, рукоділля, промисли тощо). Предметом фольклористики в такому випадку є всі прояви народного побуту, вірувань, звичаїв, поведінки (започаткована ця традиція в середині ХІХ ст.). Прихильники другої традиції принципово обмежують поняття «фольклор» тільки

явищами духовної культури, переважно усної поетичної творчості [4, с. 18].

Зазначимо, що у слов'янському фольклористичному дискурсі останніх десятиліть фольклор аналізується переважно крізь призму функціонального, комунікативного, антропологічного, контекстного підходів, що частково реалізовано в офіційній дефініції фольклору згідно з Рекомендаціями ЮНЕСКО «Про збереження фольклору» (1989 р.) [8]. Наукове обґрунтування цих підходів здійснюють російські (С. Неклюдов, Б. Путилов, К. Чистов та ін.), польські (Є. Бартмінський, В. Кравчик-Василевська, М.Ольчак та ін.), українські (С. Грица, В. Давидюк, О. Івановська, О. Киченко, С. Росовецький та ін.) вчені-педагоги.

С. Грица окреслила засади функціонального, контекстного, структурно-типологічного підходів, започаткованих науковцями-фольклористами XIX – початку XX ст.: К. Квіткою, Ф. Колесою, О. Потебнею та ін. Дослідниця визначила сутність поняття парадигматики фольклору як функціонального явища, яке полягає «у віднайденні прогресивної методики аналізу народнопісенних творів, їх класифікації з урахуванням особливостей як словесного тексту, так і ритміки та мелосу» [10, с.12].

О. Івановська дослідила генезу контекстного та функціонального підходів в історії української фольклористики і дійшла висновку, що фольклор необхідно досліджувати у трьох напрямках, які «необхідні для розв'язання проблеми створення теоретичної концепції фольклору: функціональному, змістовому і структурному». При цьому функціональний аналіз, на її думку, є «центральним, адже функціональна основа детермінує характер змісту і форми фольклорних творів» [3, с. 6]. Дослідниця порушила проблему

суб'єктності у фольклорі («суб'єкт фольклорного простору – це носій традиційної складової культури, відповідальний за неперервність та оновлюваність традицій як умов ноосферного розвитку» [3, с. 32]), обґрунтувала методологічні засади функціонального підходу до аналізу фольклору, поетапно аналізуючи положення відомих українських фольклористів щодо естетичної природи фольклорних текстів, їх стилістики: О. Бодяньського, М. Драгоманова, М. Максимовича, М. Костомарова, П. Куліша, П. Чубинського. Саме останній з них «вже у ХІХ ст. почав творити концепцію науки «фольклористика», що отримала визнання лише в другій половині ХХ ст. організацією ЮНЕСКО, яка суголосна з основними постулатами світових наукових шкіл» [3, с. 19].

Комунікативний підхід до вивчення фольклору обґрунтовують слов'янські вчені, базуючись на тому, що сакральні уявлення про світ споконвіку передавалось із покоління в покоління, а народнопоетичні тексти, традиційні обрядодії сприяють стійкому механізму передачі колективної, родової пам'яті. Так, В. Кравчик-Василевська зауважила, що «в комунікативному аспекті фольклору значну роль має саме повідомлення, його передача, конкретні умови і культурний контекст, характер виконання, а також психологічно-соціальні стосунки між комунікантами» [5, с. 43]. Окремі польські дослідники акцентують увагу на реалізації творчого потенціалу особистості через різні комунікативні форми кризь призму опанування різних видів мистецтв [6; 7].

К. Чистов на основі аналізу наукового досвіду вивчення фольклору у слов'янській, світовій науковій думці визначив чотири концепції, які дозволяють досліджувати фольклорну традицію з позиції функціонального, контекстного, комунікативного,

антропологічного підходів: соціологічну (історико-культурну), естетичну, філологічну і теоретико-комунікативну (усна, пряма комунікація). Автор зауважив, що в перших двох випадках це «широке» визначення фольклору, в інших – варіанти його «вузького» визначення: а) «фольклор – це протонародний досвід і знання, які передаються усно; б) фольклор – це протонародна мистецька творчість або, згідно з сучасним визначенням, «мистецька комунікація» («artistic communication»), яка дозволяє поширювати використання поняття «фольклор» на сферу музичної, хореографічної, образотворчої і т.д. протонародної творчості; в) фольклор – це протонародна вербальна традиція; г) фольклор – усна традиція. При цьому усності надається першорядне значення. Це дозволяє виділити фольклор з інших вербальних форм (насамперед протиставити його літературі) [14].

Науковець вважає суперечливим, таким, що лише сприяє компромісу у цьому питанні, але не остаточному його вирішенню, визначення фольклору, вміщене у «Рекомендаціях «Про збереження фольклору» (1989 р.) – документі, прийнятому на XXV Генеральній Конференції ЮНЕСКО: «Фольклор (або традиційна народна культура) представляє різноманіття, що спирається на традицію народної творчості, яке характерне для того чи іншого соціально-етичного середовища, однорідного в культурному відношенні. Реальними носіями фольклору є представники такого співтовариства – окремі особистості чи групи. Фольклор – відображення їх соціальної і культурної самосвідомості і самоідентифікації; він сприяє комунікативній передачі їх норм і цінностей за допомогою словесних текстів, шляхом наслідування або іншими засобами. Форми

існування і вираження фольклору – це мова, література, музика, танець, міфологія, обряди і звичаї, ремесла, архітектура та інші види мистецької творчості» [6].

На основі поглядів українських і зарубіжних учених нами сформульована дефініція **фольклору** як функціонального, комунікативного феномену національної культури, в якому втілена народна модель світосприйняття, мовна картина світу; як одного з основних джерел різних видів професійного мистецтва; як синкретичного художньо-естетичного явища, якому властиві варіативність, анонімність, колективність, імпровізаційність, усність. Історія дослідження фольклору з позицій його функціонального спектру в соціумі, синкретичної природи, аксіологічного потенціалу, етностетики, жанрології, поетики становить основу зародження, становлення та розвитку фольклористики як науково-освітньої галузі.

Генеза української **фольклористики**, на переконання М. Дмитренка, пройшла шлях «від просвітницько-романтичних захоплень, прагнень порятувати від загибелі найперше українську народну пісню, публікацій збірників із передмовами до фундаментальних фольклористичних досліджень Олександра Потебні, Михайла Драгоманова, Івана Франка, до «вибухової» діяльності Етнографічної комісії ВУАН, відкриття Інституту фольклору (1936), до появи видань академічної серії «Українська народна творчість» (з 1961 р.), до сформованої когорти українських фольклористів другої половини ХХ ст., до відкриття кафедр фольклористики в Київському та Львівському університетах (1990-ті рр.)» [2, с. 3].

У наукових працях умовно фольклористика поділяється на два розділи: збиральницьку (польову) і теоретичну (інтерпретаційну). Розвиток збиральницької

фольклористики відбувався упродовж двох періодів: донаукового і наукового, упродовж якого «тексти фольклору фіксувались з мотивацією власне фольклористичною, фаховою» (за С. Росовецьким [7, с. 48-49]). Перші збірники фольклорних матеріалів, зародження наукових фольклористичних досліджень, освітня практика вивчення фольклору в історичній ретроспективі, фольклористична діяльність науковців і педагогів визначили векторність розвитку фольклористики як науково-освітньої галузі, її інтердисциплінарність в умовах класичних університетів.

На основі аналізу дослідницької наукової думки було з'ясовано, що теоретичні засади сутності поняття «фольклористика» викладені у працях Ф. Вовка, М. Драгоманова, К. Квітки, Ф. Колесси, І. Франка та ін. на межі XIX-XX ст. Г. Сокіл виокремила дві традиції використання понять «фольклористика» та «етнографія»: «1) фольклористику та етнографію науковці розмежовували, однак частіше вживали термін «етнографія»; 2) фольклористика як наука виокремилась раніше, ніж етнографія, маючи у своєму розпорядженні зібрану вагому джерельну базу, хоча термін «фольклористика» вживався непослідовно [12, с. 39]. Найбільш аргументованою на межі XIX-XX ст. була дефініція фольклористики, сформульована І. Франком, як «галузь знань, яку ми звикли на англійський зразок називати фольклористикою або народознавством» [13, с. 278].

У найвідоміших дефініціях фольклористики акцентується увага на функціях науки, яка спрямована на вивчення: основних закономірностей розвитку, суспільної, виховної та естетичної функції фольклору на різних етапах життя народу, пізнавального значення, жанрів, поезики, окремих творів і тем в їх

національному та інтернаціональному варіантах, міжнародних фольклористичних зв'язків, взаємовпливів між літературою і народною творчістю (О. Дей); внутрішніх закономірностей існування народного уснопоетичного мистецтва (О. Киченко); проблем теорії фольклору, його жанрової системи, функціональної специфіки і поетики, методики й організації зібраних матеріалів, принципів підготовки, текстології й видання фольклорних творів (Р. Кирчів); загальнотеоретичних проблем фольклору, його історії, етапів розвитку науки про фольклор, закономірностей і динаміки розвитку поетики, жанрів і видів художнього відтворення дійсності, генези художнього мислення, ідейно-художньої структури міфологічного мислення у традиційній культурі, ритуального контексту фольклорної жанрології, фольклоризму певного етапу літературного процесу чи творчості окремого письменника (І. Руснак).

На основі аналізу довідково-енциклопедичної літератури, фольклористичних праць нами було сформульовано дефініцію **фольклористики** як науково-освітньої галузі, яка вивчає фольклор як синкретичний феномен культури у його жанровому й видовому розмаїтті, регіональному та іншонаціональному вимірах, досліджує етапи і чинники функціонування фольклорних творів, визначає методологічний інструментарій їх аналізу, обґрунтовує роль відомих та малознаних особистостей у дослідженні фольклорної традиції, визначає теоретичні та практичні засади архівування фольклорних текстів та займається створенням бібліографічних праць.

У ретроспективі постає **інтердисциплінарність** фольклористики – тенденція, що визначає її інноваційний розвиток у зв'язку з суміжними

дисциплінами, в результаті взаємодії з якими утворився спектр напрямів. Інтердисциплінарність передбачає аналіз фольклору під кутом антропологічного, контекстного, культурологічного, функціонального, підходів, засвідчує явище взаємодії систем різних наукових галузей, навчальних дисциплін, що в сукупності створюють унікальну цілісність багатовекторного вивчення теорії, історії, історико-фольклористичного досвіду вивчення фольклористики.

Інтердисциплінарність фольклористики реалізується у таких традиційних напрямках:

1. Теорія фольклору вивчає сутність фольклору як специфічного синкретичного явища народної культури, художнього мислення народу; типологію фольклорних форм, що дає «змогу виявляти загальнолюдські, національні, локальні та регіональні особливості фольклору; способи побутування, збереження й усної передачі фольклорних текстів у часопросторі» [11, с. 12-13].

2. Теорія фольклористики – напрям фольклористики, який визначає методологічні засади вивчення, аналізу, інтерпретації фольклорних текстів у контексті науково-фольклористичних шкіл (міфологічної, культурно-історичної, психологічної тощо).

3. Історія фольклору – напрям фольклористики, який досліджує загальну історію усної народної творчості; реконструює архаїчні народнопоетичні пласти (палеофольклор); займається інтерпретацією сучасних фольклорних форм; досліджує фольклорні взаємозв'язки на жанровому, міжжанровому, образному, стильовому та інших рівнях; осмислює фольклор у контексті етнокультурного ландшафту (в історичному, етнографічному, культурному і природно-географічному середовищах) [11, с. 13].

4. Історія фольклористики – напрям, спрямований на дослідження процесу становлення фольклористики як науково-освітньої галузі, з'ясування специфіки розвитку науково-фольклористичних шкіл, визначення внеску фольклористів, етнографів, етнологів, антропологів, мовознавців у становлення фольклористичних напрямів.

5. Текстологія фольклору досліджує специфіку фольклорних текстів (варіантів, редакцій, версій, інваріантів, гіпертекстів тощо), зв'язок словесних текстів з музикою, драматичною грою, голосом, інтонацією, жестами, мімікою; розробляє спеціальні методики і принципи текстологічної експертизи і правила наукового фіксування фольклорних текстів на паперових, аудіо-, відеоносіях [11, с. 13].

6. Джерелознавство (за С. Росовецьким) (інше найменування – класифікація і систематизація фольклору) – розробка різних класифікацій (наприклад, поділ на обрядовий і необрядовий фольклор, роди, жанри, види тощо); систематизування сюжетів та інших елементів поезики; створення жанрових, хронологічних, тематичних, регіональних та інших фольклорних показників; розробка принципів формальної систематизації фольклору із застосуванням комп'ютерної техніки [6, с. 13].

7. Бібліографія фольклору і фольклористики – передбачає створення бібліографії фольклорних творів, реєстру наукових праць (монографій, статей, розвідок, дисертацій) із фольклористики, які присвячені конкретним проблемам фольклористичного пошуку.

У сучасному фольклористичному дискурсі сформовані інноваційні напрями фольклористики, основи яких були закладені у наукових працях, педагогічній діяльності викладачів класичних університетів.

8. Лінгвофольклористика – напрям фольклористики, предметом дослідження якої є мова фольклору як одного з джерел творення та розвитку літературної мови; робота над укладанням словників мови усної словесності.

9. Українська музична фольклористика (етномузикологія, етномузикознавство) – напрям фольклористики, який займається вивченням, інтерпретацією, виконанням фольклорної пісенності; дослідженням народнопісенної ритміки; аналіз народнопоетичної основи авторських творів; розробкою методологічного інструментарію аналізу народних пісень, їх стилістики, образності, ритміки.

10. Фольклоротерапія – напрям фольклористики, який ґрунтується на використанні методу превентивної (профілактичної) психотерапії, який реалізується у креативному відтворенні форм культурного філогенетичного досвіду, а саме – закріплених у формулах фольклору способах вирішення проблем особистості. У слов'янській фольклористиці фольклоротерапія розвивається у таких напрямках: фольклорна музикотерапія, хореотерапія народним танцем, казкотерапія.

11. Педагогічна фольклористика – інноваційний напрям фольклористики, який на основі філософських засад антропоцентризму, естетичних, етичних, інтелектуальних можливостей фольклорного слова дозволяє репрезентувати досягнення фольклористики, її наукової думки у професійній підготовці майбутніх фахівців (учителів-філологів, фольклористів, етномузикознавців та ін.), в освітній практиці загальноосвітньої школи.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, у слов'янському фольклористичному дискурсі останніх десятиліть набули обґрунтування

положення таких підходів до вивчення фольклору: *контекстний* (дослідження фольклору у взаємодії з історичними процесами, обрядовістю, міфологією, різними видами мистецтва, мовою, психологією, етнографією, літературою); *комунікативний* (фольклор розглядається як відображення соціальної і культурної самосвідомості і самоідентифікації, як комунікативний механізм передачі норм і цінностей за допомогою словесних текстів, наслідування, трансформації у мистецьких творах); *функціональний* (аналіз фольклору як функціонального явища культури, художньо-естетичного вираження загальнолюдських, національних цінностей народу, синкретичного семіотичного тексту в його функціональній парадигмі); *антропологічний* (фольклор вивчається у вимірах культурної антропології, що пов'язано з проблемами мовного стереотипу, символу, мовної картини світу, екологічної етики, гендерних питань). Українська і зарубіжна теорія і практика підтверджує, що фольклористика розвивається як антропологічна, інтердисциплінарна наука, яка вивчає фольклор крізь призму таких напрямів: теорія фольклору, теорія фольклористики, історія фольклору, історія фольклористики, джерелознавство, текстологія, лінгвофольклористика, етномузикознавство, бібліографія фольклору і фольклористики, педагогічна фольклористика, фольклоротерапія. Методологічні підходи до аналізу фольклорного досвіду та сутність основних фольклористичних напрямів репрезентують можливості естетичного та етичного впливу на ціннісне, світоглядне становлення людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глушко М. Початки вживання терміна «фольклор» в українській науці та його значення / Михайло Глушко // Вісник Львівського університету. Сер. філологічна. – 2010. – Вип. 43. – С. 117-131.
2. Дмитренко М. К. Українська фольклористика: історія, теорія, практика: [монографія] / Микола Костянтинівич Дмитренко. – Київ : Ред. часопису «Народознавство», 2001. – 576 с.
3. Івановська О. П. Український фольклор як функціонально-образна система суб'єктності: монографія / О. П. Івановська. – Київ : ЕксОб, 2005. – 228 с.
4. Киченко О. Фольклор як художня система: проблеми теорії / О. Киченко. – Дрогобич: Каменярь, 2002. – 218 с.
5. Кравчик-Василевская В. В защиту фольклора, или диалог между традицией и современностью / В. Кравчик-Василевская // Живая старина. – 1996. – № 4 (12). – С. 42-47.
6. Olczak M. (2009). W poszukiwaniu metod służących realizacji wychowania przez sztukę. (w:) «Przegląd Edukacyjny», Nr 5 (72). Łódź, (s. 2-6).
7. Olczak M. (2013). Zasady dydaktyki twórczości. (w:) Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. praktyka. (red.) M. Jabłonowska. Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, (s. 88-95).
8. Рекомендации ЮНЕСКО «О сохранении фольклора» (1989) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unesco.org> – Загл. с экрана. – Язык русс.
9. Росовецький С. К. Український фольклор у теоретичному висвітленні: підруч. для студ. вищих навч. закл. / С. К. Росовецький. – Київ : Київ. ун-т, 2008. – 623 с.

10. Руда Т. Етномузикознавча школа Софії Грици / Тетяна Руда, Надія Широкова // Народна творчість та етнографія. – 2008. – №3. – С. 4-15.
11. Руснак І. Є. Український фольклор: навч. посіб. / Ірина Євгенівна Руснак. – Київ : Академія, 2010. – 304 с.
12. Сокіл Г. Українська фольклористика в Галичині кінця ХІХ – першої третини ХХ століття: історико-теоретичний дискурс: [монографія] / Ганна Сокіл. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 588 с.
13. Франко І. Етнологія та історія літератури / Іван Франко // Франко І. Збір. творів: у 50 т. – Київ : Наук. думка, 1981. – Т. 29. – С. 273-283.
14. Чистов К. В. Фольклор. Текст. Традиція: сб. ст. / К. В. Чистов. – Москва : ОГИ, 2005. – 272 с.

REFERENCES

1. Hlushko M. Pochatky vzhyvannya termina «fol'klor» v ukrayins'kiy nautsi ta yoho znachennya / Mykhaylo Hlushko // Visnyk L'vivs'koho universytetu. Ser. filolohichna. – 2010. – Vyp. 43. – S. 117-131.
2. Dmytrenko M. K. Ukrayins'ka fol'klorystyka: istoriya, teoriya, praktyka: [monohrafiya] / Mykola Kostyantynovych Dmytrenko. – Kyyiv : Red. chasopysu «Narodoznavstvo», 2001. – 576 s.
3. Ivanovs'ka O. P. Ukrayins'kyy fol'klor yak funktsional'no-obrazna systema sub"yektnosti: monohrafiya / O.P. Ivanovs'ka. – Kyyiv : EksOb, 2005. – 228 s.
4. Kychenko O. Fol'klor yak khudozhnya systema: problemy teorii / Oleksandr Kychenko. – Drohobych: Kamenyar, 2002. – 218 s.
5. Kravchyk-Vasylevskaya V. V zashchytu fol'klora, yly dyaloh mezhdru tradytsyey y sovremennost'yu /

V. Kravchuk-Vasylevskaya // Zhyv. staryna. – 1996. – # 4 (12). – S. 42-47.

6. Olczak M. (2009), W poszukiwaniu metod służących realizacji wychowania przez sztukę. (w:) «Przegląd Edukacyjny», Nr 5(72). Łódź, (s.2-6).

7. Olczak M. (2013), Zasady dydaktyki twórczości. (w:) Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. praktyka. (red.) M. Jabłonowska. Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, (s. 88-95).

8. Rekomendatsyy YuNESKO «O sokhranenyi fol'klora» (1989) [Электронный ресурс]. – Rezhym dostupa: <http://www.unesco.org>. – Zahl. s ekranu. – Yazyk russ.

9. Rosovets'kyi S. K. Ukrayins'kyi fol'klor u teoretychnomu vysvitleni: pidruch. dlya stud. vyshchych navch. zakl. / Stanistav Kazymyrovych Rosovets'kyi. – Kyiv : Kyiv's'kyi un-t, 2008. – 623 s.

10. Ruda T. Etnomuzykoznavcha shkola Sofiyi Hrytsy / Tetyana Ruda, Nadiya Shyroкова // Narodna tvorchoist' ta etnohrafya. – 2008. – #3. – S. 4-15.

11. Rusnak I. Ye. Ukrayins'kyi fol'klor: navch. posib. / Iryna Yevhenivna Rusnak. – Kyiv : Akademiya, 2010. – 304 s.

12. Sokil H. Ukrayins'ka fol'klorystyka v Halychyni kintsya KhKh – pershoi tretiyny KhKh stolittya: istoryko-teoretychnyy dyskurs: [monohrfiya] / Hanna Sokil. – L'viv: LNU imeni Ivana Franka, 2011. – 588 s.

13. Franko I. Etnolohiya ta istoriya literatury / Ivan Franko // Franko I. Zibr. tvoriv: u 50 t. – Kyiv : Nauk. dumka, 1981. – T. 29. – S. 273-283.

14. Chystov K.V. Fol'klor. Tekst. Tradytsyya: sb. st. / K.V. Chystov. – Moskva : OHY, 2005. – 272 s. – (Natsyya y kul'tura. Novyye yssledovanyya. Fol'klor).

Vovk Miroslava. ETHICAL AND AESTHETICAL POTENTIAL OF UKRAINIAN FOLKLORE STUDIES

Summary. The article generalizes the essence of the concept «folklore» through the prism of the contemporary methodological approaches that provide the grounding for its ethical and aesthetical potential. The functions of folkloric trends are generalized on the interdisciplinary principles proceeding from their effect on aesthetical, emotional and intellectual human development.

The author's definition of folklore is substantiated as the functional and communicative phenomenon of national culture which embodies the popular model of world-outlook and linguistic world-image; as one of the main sources of various kinds of professional art; as syncretic artistic and aesthetical phenomenon characterized by variability, anonymity, collectivity, improvisation, verbalization. The history of folklore study proceeding from its functional spectrum in the society, syncretic nature, axiological potential, ethno-aesthetics, genrology and poetics is the basis of the origin and development of the folklore studies as a scientific and educational field. The author points out that at present stage the principles of such approaches to folklore study as contextual, communicative, functional, anthropological are substantiated. It is proved that folklore studies are developing as anthropological and interdisciplinary science that studies folklore through the prism of such trends as: the theory of folklore, the theory of folklore studies, source studies, textology, linguistics and folklore studies, ethnomusicology, the bibliography of folklore and folklore studies, pedagogical folklore studies, folklore therapy.

The emergence of an independent interdisciplinary trend of pedagogical folklore studies is emphasized; the trend that on the ground of philosophic principles of anthropocentrism,

the aesthetical, ethical and intellectual folkloric word capacities allows to represent the advances of folklore studies, their scientific conception in professional training of future specialists (teachers-philologists, folklorists, ethnomusicologists and so on) as well as in general education practices.

Key words: *Ukrainian folklore studies, ethical and aesthetical potential, interdisciplinarity, contextual approach, functional approach, folklore.*

Вовк Мирослава. ЭТИКО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УКРАИНСКОЙ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ

Аннотация. *В статье обобщена сущность понятия «фольклор» в контексте современных методологических подходов, которые обосновывают его этико-эстетический потенциал. Охарактеризованы функции фольклорных направлений на основе интердисциплинарности с позиции их влияния на эстетическое, эмоциональное, интеллектуальное развитие человека. Определено, что на современном этапе развиваются такие подходы к изучению фольклора, как: контекстный, коммуникативный, функциональный, антропологический. Доказано, что фольклористика развивается как антропологическая, интердисциплинарна наука, которая изучает фольклор с позиции таких направлений: теория фольклора, теория фольклора, история фольклора, история фольклористики, источниковедение, текстология, лингвофольклористика, библиография фольклора и фольклористики, этномузыковедение, педагогическая фольклористика, фольклоротерапия.*

Ключевые слова: *украинская фольклористика, этико-эстетический потенциал, интердисциплинарность, контекстный подход, функциональный подход, фольклор.*

УДК 377.5 (477) «18/19»

*Єршова Людмила,
д-р пед. наук, доцент,
головний науковий співробітник
ІПТО НАПН України*

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ВОЛИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

***Анотація.** У статті представлено культурологічний та гендерний аспекти становлення й розвитку мистецької освіти на території Волинської губернії у XIX – на початку XX ст. Здійснено аналіз передумов становлення мистецької освіти на Волині. Виявлено гендерні особливості культурного життя регіону в зазначений період. Охарактеризовано основні заклади мистецького спрямування.*

***Ключові слова:** Волинь, мистецька освіта, музична освіта, професійна жіноча освіта.*

Постановка проблеми у загальному вигляді
Притаманна сучасному світу культурна глобалізація і пов'язані з нею проблеми розуміння мультикультурності в багатьох країнах Європи істотно загострюють питання про пошук світоглядних засад наукової картини усвідомлення полікультурності як фактора духовного збагачення народів, що живуть на спільній території. Культуроорієнтована мистецька освіта здатна забезпечити реалізацію двох важливих аспектів міжкультурної толерантності – вільного творчого самовиявлення представників кожної з національних культур та відкритої їх взаємодії. Крім того, важливим завданням сучасної професійної освіти є створення гендерочутливого середовища, стійкого до будь-яких

форм дискримінації за ознакою статі, а також дослідження гендерних особливостей вітчизняної мистецької освіти на території полікультурної Волині.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Історія становлення й розвитку мистецької освіти в Україні була об'єктом наукової уваги багатьох вітчизняних дослідників, серед яких: Д. Антонович, М. Боровик, С. Горбенко, В. Іванов, Л. Корній, О. Кравчук, С. Людкевич, Л. Масол, Г. Падалка, Л. Петлій, О. Рудницька, Т. Турчин, О. Цвігун, С. Шип, Н. Шреєр-Ткаченко, Ю. Ясиновський та ін. Наприкінці ХХ ст. різні аспекти становлення мистецької освіти в Україні стали об'єктом уваги низки вітчизняних педагогів (О. Аніщенко, Н. Бовсунівська, І. Волкова, Н. Дем'яненко, Н. Ланчук, Є. Луценко, В. Постолатій, Н. Сейко, К. Шамаєва, О. Цвігун та ін.). Перспективним напрямом історії вітчизняної мистецької освіти є дослідження гендерних особливостей розвитку мистецької освіти у великих поліетнічних українських регіонах, одним із яких є Волинь.

Мета статті: здійснити культурологічний та гендерний аналіз розвитку мистецької освіти на Волині у ХІХ – на початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. У кінці ХVІІІ – на початку ХХ ст. в Російській імперії відбувся інтенсивний розвиток світського музичного й театрального мистецтва. За часів кріпацтва на приватних театральних сценах переважно виступали артистки-кріпачки, тоді як вільні жінки погоджувалися на цю роботу дуже неохоче. В кінці ХVІІІ ст. ганебна «неслава» акторської діяльності жінки поволі замінюється визнанням багатьох талановитих актрис і

артистичні дані стають бажаною жіночою рисою. Процес активного «ожіночення» мистецької культури особливого розвитку набув на території українсько-польського пограниччя. Праця Я. Коморовського «Польське театральне життя на Подолі та Волині до 1863 року» [8] засвідчує високий рівень музичної культури правобережного жіноцтва. Повідомлення про виступи відомих професійних артисток чергуються з інформацією про творчі дебюти волинських дівчат і жінок, закріплюючи за Волинню образ музичного краю. Наприклад, повідомляється, що 1753 р. в Олиці Дубенського повіту на іменинах пані Радзивіллової дві її дочки співали оперетки [с. 144]. У 1784 р. в Дубно виступали актори Варшавського народного театру, серед яких – прими оперного мистецтва С. Дешнер, А. Коссовська, М. Новіцька й К. Вілгостовська [8, с. 119]. У 1786 р. тут виступала також трупа люблінського народного театру, серед акторів якої були К. Луцинська і К. Рутковська [8, с. 121]. У Бубнові Володимирського повіту у 1787 р. після обіду на честь короля Станіслава Августа було дано концерт, на якому пані Яловіцька блискуче співала та грала на клавесині [8, с. 116]. У 1796 р. у містечку Тучин Рівненського повіту вчителем доньок воєводи М. Валецького було запрошено Будзевича – учня відомого австрійського композитора Й. Гайдна [8, с. 343]. У с. Жуківка Кременецького повіту в період з 1802 по 1805 рр. в маєтку каштеляна А. Жишчевського під керівництвом італійця Манереллего ставились опери італійського композитора Д. Перголезі, в яких брали участь доньки господаря й сусідські діти [с. 351]. В Романові Новоград-Волинського повіту з 1803 року сенатор Ю. Іллінський утримував італійську оперну трупу, в якій серед інших акторів виступала також співачка Замбоні. Серед 84

селян хору Ілінського було 30 дівчат, які навчалися музики в Римі [8, с. 334,335]. У 1822 р. в Луцьку з нагоди початку навчального року у добродійному інституті для сиріт панна Добжанська виконала декілька оперних арій [8, с. 140]. У 1823 р. в Дубно відбувся концерт М. Шимановської [8, с. 124]. У 1848 р. у м. Заслав в палаці К. Сангушко в присутності трьох сотень слухачів відбувся вокальний концерт В. Скібінської за участю скрипаля Л. Пола, піаніста Стробла та його дочки. В 1858 р. у Рівному виступала співачка Антоні разом зі скрипалям Кляйншнецке [8, с. 340]. Отже, музична культура Волині розвивалася не лише в центрі, а й у містечках і селах, віддзеркалюючи й формуючи вподобання й смаки місцевого населення.

На початку ХІХ ст. важливого значення для становлення музичної культури Волині набуває Кременець, названий сучасниками «Волинськими Афінами». У Кременецькому ліцеї музику викладали випускники відомих навчальних закладів Європи – Я. Лензі, В. Майєр, Г. Байєр, Я. Ролле, Й. Ваньончик. У ліцеї було запроваджено іспити претендентів на звання викладачів для шкіл, приватних пансіонів і домашнього навчання дітей. До складу екзаменаційної комісії долучали викладача-музиканта, який оцінював музичні знання претендентів і претенденток [7, с. 46-52]. Поступово Кременецький ліцей став осередком широкого музичного просвітництва. До міста приїжджали з концертами всесвітньо відомі музиканти, у тому числі й жінки, серед яких – італійська співачка А. Каталані, польська піаніст і композитор М. Шимановська та восьмирічна (!) піаністка А. Павловська.

Особливе місце у волинській музичній культурі посідав Житомир, відомий художніми традиціями, що

сформувалися «на перетині української, російської і польської національної культур» [6, с. 4]. В Житомирі з 1803 р. існував польський театр [2, с. 9]. У 1823 р. на його сцені виступала з концертом М.Шимановська. У 1875 р. великий успіх серед жителів міста мали концерти родини Контських, а 1876 – камерний ансамбль, до складу якого, окрім піаніста І. Деккер-Шенка, входило також дві співачки. У 1883 р. трупкою М. Старицького в Житомирі було поставлено традиційну українську народну оперу «Наталка Полтавка», драму «Доки сонце зійде – роса очі виїсть» та п'єсу «Глитай, або ж павук» М. Кропивницького, комедію «За двома зайцями» М. Старицького та ін. На житомирській театральній сцені виступала українська актриса М. Заньковецька, тут відбувся й сценічний дебют О. Цветкової та О. Куза-Покосовської, які згодом стали артистками московської оперної сцени.

Великий вплив на мистецьке життя краю мали також національні громади Волині. У чехів особливо відзначена діяльність театральних гуртків (І. Можарівська), у євреїв і німців великого значення надавали виконанню духовної музики (А. Мелешенко, О. Суліменко). Це також підвищувало рівень мистецької культури Волині. Житомир увійшов до обов'язкового концертного маршруту російських вокалістів і музикантів нарівні з Києвом, Одесою та Харковом. Неординарна, століттями творена музична культура Волині була представлена освіченою й активною публікою, здатною сприйняти й належно оцінити музичні таланти, та місцевою пресою, що активно висвітлювала концертне життя Волині.

Музика поступово увійшла в міське єство, ставши його невід'ємною частиною. Музикування було традиційним заняттям практично кожної освіченої

житомирської родини. Мати й сестра відомого українського композитора, піаніста, педагога й громадського діяча В. Косенка любили музику, добре грали на фортепіано і сприяли створенню специфічної родинної музичної аури, яка формувала музичні пріоритети у свідомості юного Косенка. Відомий польський композитор, уродженець Житомира, вихованець Віденської й Петербурзької консерваторій, учень славетного Ф. Ліста – Ю. Заремський початки музичної грамоти отримав у Житомирі у піаністки Л. Рущинської. Ця жінка увійшла в історію Волині як віддана дружина повстанця 1830 р., професійна виконавиця, талановитий композитор і видатний педагог. Відомо, що вона акцентувала увагу учнів на народних основах польської культури. У 1852 р. в Петербурзі вона видала збірник фортепіанних п'єс, до якого поруч із п'єсами С. Монюшка, І. Добжинського та інших польських авторів були включені власні музичні твори, а також ноктюрн сі-бемоль мажор видатної польської піаністки й композитора М. Шимановської. Цікаво, що на фронтисписі альбому (лівій стороні розвороту титульної сторінки) розміщено портрет М. Шимановської. Здебільшого це місце у книзі призначається для ілюстрацій, що передають основну ідею твору. Л. Рущинська підкреслила цим особливе значення ноктюрну, вшанувала пам'ять його авторки й обезсмертила твір, написаний в останній рік життя артистки – 1831. Уточнимо, що доля М. Шимановської, якій імператор Олександр I подарував звання першої піаністки їх величностей імператриць, а знаменитий Й. Гете присвятив поему «Трилогія пристрасті», була тісно пов'язана з Волинню. Її дочка Целіна стала дружиною відомого польського поета А. Міцкевича. У 1829 р. пісню М. Шимановської «Вілія» на слова

А. Міцкевича з «Конрада Валленрода» М. Глінка включив до «Ліричного альбому». Нотні тексти ще трьох її пісень були опубліковані в музичних додатках до відомих «Історичних пісень» Ю. Немцевича, що викладались окремим предметом у деяких волинських навчальних закладах. Волинські події 1830-1831 рр. глибоко зворушили серце М. Шимановської, і стали поштовхом для написання ноктюрна сі-бемоль мажор. Твір, написаний у трагічний для поляків час, виявився напрочуд емоційним і недвозначним щодо громадської позиції авторки. Ймовірно тому вона й не змогла його опублікувати. Проте згодом це зробила, як уже відомо, Л. Руцинська.

У середині XIX ст. інтенсивний розвиток музичної культури в Російській імперії спровокував свого роду «відрив» ідей композиторської еліти від розуміння й смаків пересічного слухача. З метою поширення музичної освіти та сприяння розвитку усіх галузей музичного мистецтва, заохочення здібних авторів, виконавців і педагогів у 1859 р. у Санкт-Петербурзі було засновано Імператорське російське музичне товариство (ІРМТ), регіональні відділи якого, поряд із влаштуванням концертів та конкурсів, стали також відкривати музичні навчальні заклади. У 1885 р. в Житомирі було засновано музичну школу П. Грінберга, де фортепіанний клас вела піаністка Баумгартен – представниця одного з перших випусків Петербурзької консерваторії. Її учнями були М. Домбровський та піаніст світової слави Й. Турчинський. У цій школі викладали також Н. Писаржевська, О. Кущевська (фортепіано) та Покосовська (вокал). З 1905 р. в Житомирі під керівництвом Л. Местечкіна розпочали функціонування музичні класи Житомирського відділу ІРМТ, реорганізовані у 1910 р. в музичне училище, а з

1907 р. – приватні фортепіанні класи О. Ружицького. Відомо також про існування в місті музичних класів Житомирського артистичного товариства, що давали музичну освіту (шість курсів консерваторії та музичної школи О. Кущевської). Характерною особливістю музичних навчальних закладів було те, що вони пропонували освіту всім дітям, незалежно від статі чи станової приналежності.

Найбільш вагомий вплив на розвиток музичної культури регіону мало Житомирське музичне училище, де викладали піаніст В. фон Фріман — випускник Берлінської королівської консерваторії, віолончеліст Л. Плайер, який закінчив королівську консерваторію в Лейпцігу, та інші фахівці європейського рівня, більшість із яких мали звання «вільних художників», яке отримували лише відмінники навчання. В училищі навчали гри на фортепіано, скрипці, віолончелі, флейті, корнеті, гобої, тромбоні та валторні, а також сольного співу. Крім того, викладали усі допоміжні теоретичні дисципліни: елементарна теорія, гармонія, сольфеджіо, історія музики, що, в результаті, надавало музичній освіті високий та закінчений характер.

Училище не лише гарантувало жінкам рівні з чоловіками права на навчання, але й сприяло формуванню професійних навичок. У закладі функціонували допоміжні (обов'язкові) класи, де учениці старших курсів викладали фортепіанну гру. Популярним був училищний жіночий двоголосий хор, який виступав на музичних зібраннях та учнівських вечорах. Учениці й викладачки училища брали участь в унікальній формі сценічного мистецтва, що органічно поєднувала акторську гру, інструментальне виконавство, спів і декламацію – інсценування картин із життя великих композиторів і сцен із опер.

Постановкою «картин» займався співзасновник приватної школи малювання художник В. Казановський. Інсценовані картини, поряд із іншими училищними концертами, вечорами та бенефіціями збирали величезні аудиторії і виявилися серйозним джерелом училищних прибутків. Щоб уникнути переповнення зали під час училищних концертів, адміністрація змушена була роздавати іменні запрошення та заздалегідь поширювати контрамарки. Згідно училищних звітів, щорічно близько 20 дітей отримували освіту безкоштовно. З 1911 р. при музичному училищі почали діяти підпорядковані дирекції народних училищ Волинської губернії наукові класи для осіб обох статей за програмами перших чотирьох класів чоловічих гімназій Міністерства народної освіти. В них викладалися Закон Божий, іноземні мови, арифметика, історія, географія [5, с. 16].

Наприкінці ХХ ст. житомирські краєзнавці по крихтам збирали відомості про можливі зв'язки видатного польського піаніста, композитора й громадського діяча І. Я. Падеревського з Волинню. Він стояв у витоків польської державності, його вважали людиною, яка жила за девізом «Вітчизна – насамперед!» і навіть смертю своєю виявила містичний зв'язок із долею Батьківщини: помер І. Падеревський на початку війни у 1941 р. під час виконання «Єще Польска не згінела» в Америці і за заповітом мав бути похований у Варшаві «коли кохана вітчизна стане вільною й незалежною» [1, с. 45-49]. Музикознавець І. Копоть, характеризуючи І. Падеревського, назвала його «українцем за місцем народження, поляком за вихованням, духовним відчуттям, служінням Батьківщині, людиною Землі... за широтою діяльності» [4, с. 7]. Він був дбайливим сином, вірним братом і в 1890 р. влаштував свого хворого батька, братів і сестру

Марію у мальовничому куточку Житомира. Проте політичні стосунки незалежної Польщі, першим прем'єром якої став І. Падеревський, та радянської держави, громадянами якої виявилися його рідні, назавжди розділили родину. Радянські чиновники переконали І. Падеревського в тому, що його сестра «загубилася». По смерті рідних Марія залишилася самотньою. Проте вона не зламалася і не зрадила родинних музичних традицій, присвятивши своє життя музичній освіті дітей. Скрута змусила її розпродати все, але навіть привид голодної смерті не змусив її віддати найбільші реліквії свого життя – речі улюбленого брата, піаніно, на якому він грав, його книги й нотні альбоми. Все це вона замурувала у комірчині свого дому. Через багато літ серед паперів, знайдених у її домі виявилися неznані рукописи І. Падеревського, що стали світовою сенсацією.

У кінці ХІХ ст. з метою поширення художньої освіти Міністерство освіти визнало корисним не лише проводити уроки малювання у середньоосвітніх навчальних закладах, але й відкривати спеціальні всестанові малювальні школи та класи для осіб обох статей [3, с. 335]. У 1898 р. польські художники, брат і сестра Казановські, заснували в Житомирі приватну школу малювання, викладачем якої був відомий волинський живописець О. Канцеров. У 1910 р. в Житомирі В. Яньшиновим було відкрито приватні рисувальні класи для осіб обох статей, де викладачами живопису, крім засновника, були також мистецтвознавець Д. Антонов та художник О. Канцеров. Заклад нараховував майже чотири десятки учнів, підпорядковувався Дирекції народних училищ і проіснував до 1917 р. Уже в перший рік діяльності класи привернули увагу містян виставкою учнівських робіт,

про яку схвально відгукнулися всі місцеві газети. Такі виставки стали в Житомирі традиційними, мали багато шанувальників і тривали по кілька тижнів. У 1911 р. в Житомирі гучної слави набула приватна школа танців Бадьяна, що мала гуртки по всьому місту й приваблювала гімназичну молодь обох статей. Проте місцевій владі цей заклад відверто не подобався. В ньому постійно бродили революційні ідеї, регулярно відбувалися зібрання політичних партій, а виручені за уроки кошти спрямовувалися на користь революційних організацій.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. На Волині мистецький напрям професійної освіти включав: музичні класи Житомирського відділу ІРМТ (з 1910 р. – музичне училище), музичні класи Житомирського артистичного товариства, музичні школи П. Грінберг та О.Кущевської, фортепіанні класи О. Ружицького, приватну школу малювання Казановських, рисувальні класи В. Яньшинова, приватну школу танців Бадьяна. Особливістю даного напрямку виявилася його чітка міська локалізація, домінанта трьох різновидів професійного спрямування: музики, малювання й танців, а також те, що він пропонував освіту всім дітям незалежно від статі чи станової приналежності. Для мистецької освіти Волині ХІХ – початку ХХ ст. були також характерні: високий рівень виконавської та слухацької культури серед населення краю, поєднання професіоналізму й національного патріотизму у педагогічній діяльності волинських жінок, етнічна толерантність, що стимулювала взаємозбагачення різних культур регіону. Методичні аспекти викладання в цих закладах мистецьких дисциплін залишаються перспективним напрямом подальших наукових досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабовський В. Творення легенди. Кращі нотатки / В. Грабовський. – Житомир : Полісся, 2004. – С. 45-49.

2. Єршов В. Ю.І. Крашевський в Житомирі. 1853 – 1860 рр. / В. Єршов // Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – Житомир, 2000. – № 5. – С. 4-20.

3. Златковский М. Профессиональные женские школы в России. Театральные училища, консерватории и рисовальные школы / М. Златковский // Женское образование (СПб). – 1878. – № 5. – Май. – С. 323-338.

4. Копоть І. Він є геній, який на щастя, обрав фортепіано / І. Копоть // Провінціальний Житомир. – 2001. – 5 вересня (№ 19). – С. 7.

5. Памятная книжка дирекции народных училищ Вольнской губернии на 1914 год. – Житомир, 1914. – 461 с.

6. Скорульский Михаил: Воспоминания. Письма. Материалы / Сост. Р. Н. Скорульская. – К.: Муз. Україна, 1988. – 326 с.

7. Шамаева К. Музыка в Кременецком лицее / К. Шамаева // Українська музична спадщина. Статті. Матеріали. Документи. Випуск І. / За ред. М.М. Гордійчука. – К.: Музична Україна, 1989. – С. 46-52.

8. Komorowski J. Polskie życie teatralne na Podolu i Wołyniu do 1863 roku. – Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź / J. Komorowski. – Zakład narodowy imienia Ossolińskich : Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1985. – 149 s.

REFERENCES

1. Hrabovs'kyj V. Tvorennya lehendy. Krayeznavchi notatky / V. Hrabovs'kyj. – Zhytomyr : Polissya, 2004. – S. 45-49.

2. Yershov V. Yu.I. Krashevs'kyj v Zhytomyri. 1853 – 1860 rr. / V. Yershov // Volyn'-Zhytomyrshchyna: Istoryko filolohichnyj zbirnyk z rehional'nykh problem. – Zhytomyr, 2000. – № 5. – S. 4-20.

3. Zlatkovskij M. Professionalnye zhenskie shkoly v Rossii. Teatralnye uchilishcha, konservatorii i risovalnye shkoly / M. Zlatkovskij // Zhenskoe obrazovanie (SPb). – 1878. – № 5. – Maj. – S. 323 – 338.

4. Kopot' I. Vin ye henij, yakyj na shchastya, obrav fortepiano / I. Kopot' // Provyntsyal'nyj Zhytomyr. – 2001. – 5 sentyabrya (№ 19). – S. 7.

5. Pamyatnaya knizhka direkcii narodnyh uchilishch Volynskoj gubernii na 1914 god. – Zhitomir, 1914. – 461 s.

6. Skorulskij Mihail: Vospominaniya. Pisma. Materialy / sost. R.N. Skorulskaya. – K. : Muz. Ukraina, 1988. – 326 s.

7. Shamaieva K. Muzyka v Kremenetskomu litsei / K. Shamaieva // Ukrainska muzychna spadshchyna. Stati. Materialy. Dokumenty. Vypusk I. / Za red. M.M. Hordiichuka. – K. : Muz. Ukraina, 1989. – S. 46-52.

8. Komorowski J. Polskie życie teatralne na Podolu i Wołyniu do 1863 roku. – Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź / J.Komorowski. – Zakład narodowy imienia Ossolińskich : Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1985. – 149 s.

VOLYN ART EDUCATION XIX – EARLY XX CENTURY:

***Annotation.** The article presents the cultural and gender aspects of the art education formation and development in the Volyn vicegerency in XIX – early XX century. Were analyzed the prerequisites of art education formation in Volyn. Were discovered gender special aspects of region cultural life during identified period. The main institutions of art direction which were based on social class system of*

education in the Russian Empire were characterized in the article.

Key words: *Volyn, art education, musical education, Professional female education.*

Ершова Людмила. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВОЛЫНИ XIX – НАЧ. XX ВЕКА.

Аннотація. *В статье представлены культурологический и гендерный аспекты становления и развития художественного образования на территории Волынской губернии в XIX – начале XX в. Осуществлен анализ предпосылок становления художественного образования на Волыни. Выявлено гендерные особенности культурной жизни региона в указанный период. Охарактеризованы основные учреждения художественного направления.*

Ключевые слова: *Вольнь, художественное образование, образование, профессиональная женская образование.*

УДК 378 (09) (048)

Сайбеков Максим,
*аспірант кафедри загальної педагогіки
та андрагогіки Полтавського НПУ
імені В. Г. Короленка*

**«РИТОРИКА» І «ДІАЛЕКТИКА» В КОНТЕКСТІ
СЕМИ ВІЛЬНИХ МИСТЕЦТВ У ТВОРЧІЙ
СПАДЩИНІ ІСИДОРА СЕВІЛЬСЬКОГО**

Анотація. *У статті висвітлено результати теоретико-компаративного аналізу праці Ісидора Севільського «Етимології». Розкрито походження і*

тлумачення мистецького змісту понять «риторика» і «діалектика». Здійснено компаративний аналіз джерел, на які посилався Ісидор, формулюючи дефініції філософських та мистецьких термінів.

Ключові слова: риторика, діалектика, сім вільних мистецтв, філософія, оратор.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Історико-мистецькі дослідження ранньо середньовічної думки та періоду «темних віків» є надзвичайно цінною науковою проблемою, оскільки потребують осмислення текстів, що безпосередньо не входять до дискурсу філософських і мистецьких дисциплін. Звернення до праці Ісидора Севільського є своєрідним відкриттям, позаяк у її змісті узагальнено відомості з усіх галузей знань попередньої епохи. У творчому доробку вченого синтезовано досягнення двох епох.

Ісидор Севільський у своїх етимологічних пошуках наводив не лише визначення понять, їхнє походження, але й намагався пояснити зв'язки між різними видами мистецтв, визначав їхнє місце в загальній системі знань, значимість і відповідність науково-мистецькому духу епохи. Накопичені Ісидором знання є однією з важливих підвалин становлення філософсько-богословської думки в Середньовіччі. Ісидор заклав підґрунтя для формування енциклопедичних знань, а його теоретико-практична діяльність є взірцем для наслідування сучасниками. Зважаючи на це, історико-філософський аналіз творчої спадщини Ісидора Севільського складає інтерес у таких аспектах: а) «побутування» філософської традиції за межами власне філософських текстів; б) рецепція античної спадщини у творах латинських авторів VI-VIII ст. у зв'язку з особливою історико-

культурною ситуацією, в якій вони опинилися; в) оригінальність Ісидора Севільського як автора.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. У галузі «ісидорознавства» найперші наукові розвідки належать французам та іспанцям. Приміром, Ж. Фонтен у праці «Ісидор Севільський і класична культура вестготів Іспанії» (1959), присвяченій аналізу перших трьох книг «Етимології», відводить філософії розділ. Досліднико вдається простежити вплив декількох мистецько-філософських традицій і творів в розглянутому трактаті. У 1982 р іспанський дослідник Ф. Лосано-Себастьян видав книгу «Ісидор Севільський і класична філософія». Висновки, до яких він приходить, – це непрямий вплив стоїцизму і платонізму на Ісидора.

В. Уколова опублікувала в 1985 р. статтю з подібною назвою – «Ісидор Севільський і антична філософія», в якій зосереджується на розгляді змісту розділу «Про філософів» восьмої книги «Етимологія». Авторка вказує на фрагментарність відомостей про Ісидора і втрачає розуміння філософії як «науки наук» [6]. Її наступна праця – «Антична спадщина і культура раннього Середньовіччя» розкриває зміст риторики та діалектики як мистецтв у творчій спадщині Ісидора Севільського [5].

Формулювання мети статті. У межах статті, спираючись на середньовічні концепції і поняття праці Ісидора Севільського «Етимологія», проаналізуємо терміни «риторика» і «діалектика», визначимо їх місце в системі семи вільних мистецтв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змістове наповнення книги I-III «Етимології» розкриває сутність семи вільних мистецтв. Теоретичне підґрунтя – друга книга «Настанов» Кассіодора, структура якої

складається з семи розділів, відповідно до семи вільних мистецтв. У розділі «Про діалектику» вміщено стислі тексти анотаційного характеру «Ісагоги» Порфірія, «Категорій» і «Про тлумачення» Аристотеля, розділи про силогізми і дефініції (остання містить багато посилань на «Топіку» Цицерона). Означені тексти увійшли до змісту «Етимологій» [1].

Наголосимо, що Ісидор Севільський найбільше розширив і поглибив граматичний розділ. У розділі «Про риторику і діалектику» доповнень менше, однак істотно змінено тлумачення понять «риторика» і «філософія». У викладацькій діяльності Ісидор використовував власні «Книгу про числа» і працю «Про природу речей». Ознайомлення з текстами зазначених творів дозволяє стверджувати, що редагування книги (зокрема, розділи про риторику і діалектику) так і не було завершено, що засвідчують численні помилки й буквальні повтори. Зупинимося більш детально на аналізі тексту.

Блок про сім вільних мистецтв починається зі вступу, в якому автор диференціює поняття «дисципліна» й «мистецтво», а також вказує на існування семи вільних мистецтв, пропонуючи стислі авторські визначення. Наступний розділ містить об'ємне за обсягом учення про букви і граматику. Відзначимо, що у наступному розподілі Брауліона лише граматика «заслужила» окремої книги, а риторика і діалектика були виділені в другу книгу (вони розглядаються як два різних способи одного мистецтва володіння словом, що відображає, ймовірно, вплив ідей стоїцизму). Усі дисципліни квадривіума були об'єднані в структурі третьої книги Ісидора Севільського – «Про математику». Це відповідає назві розділу, що передує частині про квадривіум в «Настановах» Кассіодора [4].

Інші концептуальні доповнення стосуються визначення риторики, діалектики і філософії. Кассіодор бере за основу свого розділу «Що таке риторика?» визначення Фортунаціана. Ісидор додає до цього визначення моральний елемент: «для переконання в тому, що є справедливо і благо». Крім цього, Ісидор вказує на зв'язок між граматикую і риторикою: перша є наука про правильне говоріння, друга – про правильне вираження думок [1].

Далі Ісидор Севільський називає прізвиська авторів, котрі заклали підвалини становлення риторики як науки (Горгій, Аристотель, Ермагор), а також адаптували в межах «латинського ґрунту» (Цицерон, Квінтіліан), і пропонує власний твір – короткий посібник довідкового змісту.

Риторика, як писав Ісидор, здійснюється оратором. Відповідно, Ісидор дає визначення оратора набагато розгорнутіше, ніж у Кассіодора. У традиційному визначенні «uir bonus dicendi peritus», що належить Катоні Старшому. Ісидор, можливо, спирається на Квінтіліана, коли розкриває образ «чоловіка доброго», що поєднує в собі моральні якості та професійні вміння, які, на думку деяких дослідників, вказують на звернення до традицій Платона. Вираз «dicendi peritus» Катона Ісидор зрівнює з «artificiosa eloquentia» Цицерона і далі викладає складові частини риторики за Кассіодором. До цього Ісидор Севільський додає три складові успіху оратора, які Августин наводить відповідно в трьохчастинному поділі філософії (в тексті десятої книги «Про град Божий», взяту за основу Ісидором, вона також приписується Платону): природа, вчення і практика (usus). Таким чином, Ісидор пов'язує риторику і філософію на основі фігури оратора. Наголосимо, що моральна складова ідеального оратора описується без

залучення християнської термінології, лише на підґрунті класичних концепцій [4].

Античну риторику Ісидор ігнорує на тій підставі, що мова Біблії – проста, зрозуміла, а тому в такій самій простоті слід дотримуватися думки. Адже Біблія містить «приховане сяйво мудрості та істини, поміщене в слова простих і скромних», а «казане язичниками зовні блищить красномовними словами, всередині ж не надається ніякої чесноти і мудрості» [1]. Саме простота мови Святого Письма дозволяє йому бути виразником божественних «містерій», а зовні нехитрі образи виявляються символами найглибших таємниць.

Ісидор навіть робить спроби порівняти доступну мову Біблії зі зразками античної риторики, зауважуючи на це: «Важливі тексти Св. Письма мало цінують через простоту мови, але зіставлення його з язичницьким красномовством виглядає обурливо» і дає в зв'язку з цим повчання любити більше не слова, а істину, яка прихована в Писанні, бо «святі мови явлені в невігладливих словах, всередині ж сяють таємничою мудрістю» [1].

За переконаннями Ісидора Севільського, риторика містить критичний потенціал, є предметом спокуси, що засвідчено протиставленнями Св. Писання працям Цицерона: «Виявляється правдива простота, а напроти – брехня, яка спокушає людину своїми помилками і під словесними прикрасами приховує спокусливі пастки».

Ісидор, викриваючи брехню риторичного мистецтва, рекомендує обмежуватися у викладанні й вивченні елементарного читання і рахунку, «тому що вони прості і читання їх сприяє смиренності», тоді як інші мистецтва, особливо риторика, «нікуди не годні, бо вкладають у людський розум згубну гординю» [1].

Визначення діалектики (прояснення причин речей) та її ставлення до риторики (з посиланнями на Варрона) пропонується відповідно до «Настанов» Кассіодора. Цікаво, що Ісидор Севільський у розділі «Про діалектику» ототожнює її з логікою і приписує її систематизацію Арістотелю (слідом за Кассіодором), а в розділі «Про визначення філософії» розглядає її лише як частину логіки, що приписується Платону. Протиріччя такого роду розглядаємо як фактичні докази незавершеного редагування. Говорячи про діалектику, Ісидор наводить й інші варіації понять, від яких походить назва даної дисципліни. Цим словом виявляється не «*λεξις*» (лексикон), як можна було б очікувати, а «*λεκτιν*» (слово) [2]. Можна припустити, що така заміна використана Ісидором через більш логічне і милозвучне співзвуччя зі словом «діалектика».

У розділах, віднесених до діалектики, Ісидор доповнює Кассіодора не лише концептуально, але й інформативно. Слідуючи стоїчній традиції, Ісидор інтегрує риторику і діалектику у межах логіки. Якщо у Кассіодора риторика та діалектика виступають в якості «технічних» дисциплін, то Ісидор пов'язує риторику з етикою (наслідуючи в цьому Квінтіліана), а діалектику визнає необхідною підставою у міркуваннях про етику і фізику. Для держави та правителів за Ісидором існує окремий вид діалектики – моральної. Нею визначаються чесноти людини, закони співіснування людей у соціумі, які забезпечують порядок на основах духовності й віри: «Моральна діалектика – така, що завдяки їй пізнається спосіб гідного життя, а порядки (держави) направляються в русло людських чеснот» [5, с. 266]. Ісидор доповнює тричастинну платонівську схему філософії в «Настановах» Кассіодора, і позиціонує її як універсальну схему знання, що підходить навіть і до

аналізу Писання. Особливе значення отримує діалектика, необхідна для правильного міркування в галузі фізики й етики. Риторика включається до складу логіки й отримує етичне навантаження [4].

Якості «ratio» в 21 леммі – рухи душі, що загострюють «зір розуму» і відрізняють правду від брехні, майже буквально збігаються з якостями діалектики в лемі 39. Можливо, таке визначення складено власне Ісидором на основі декількох джерел («Глумачення на Євангеліє від Луки» Амвросія, твір «Про порядок» і «Бесіди на псалми» Августина).

Ісидор розглядає питання вчення про душу відповідно до вимог того часу за кількома «заходами». По-перше, в леммах 20-23 він приділяє увагу різним термінам, що належать до розумових здібностей людини: «ratio», «mens», «memoria», «sensus», «cogitatio». Структура даних лем швидше має відношення до риторики, ніж до філософії. Ісидор вибудовує пари: «mens» розум / «ratio» розум – інструмент діалектики, «sensus» розум / «memoria» пам'ять – інструмент риторики, об'єднуючи їх в 23 леммі («mens», «memoria», «cogitatio»), як співвідносяться з минулим, майбутнім і сьогоденням. По-друге, учений диференціює чуттєве і раціональне сприймання, керуючись ідеями праць Августина. Крім того, автор встановлює якісні відмінності між двома «субстанціями: духовною і тілесною» [5, с. 222].

Отже, пізнання, доступне людині, перш за все, концентрується в мудрості, складовими частинами якої є одкровення, відображене в Святому Письмі, догма, теологія (апологетика і патристика), потім «теоретичне» знання – філософія, що безпосередньо долучається до теології. Вони утворюють своєрідні верхні сфери культурного універсуму. «Наука», за Ісидором

Севільським, – це знання, оздоблені словами. Але, володіючи методичною єдністю, «наука» внутрішньо структурована. Її підгрунття відповідно до античної традиції складають вільні мистецтва. Ісидор поділяє їх на тривіум і квадрівіум, але, як усталилося в римській школі, починає їхній виклад в «Етимологіях» із граматики, діалектики, що розглядалося ним як метод навчання, а тому вміщений цей текст в одній книзі з риторикою.

Таким чином, перші три книги присвячені викладу традиційної основи пізньоримської та європейської середньовічної освіти. У них Ісидор Севільський систематизує вже загальновизнані істини. Йому чужа філософічність, широка ерудиція «Арифметики» і «Музики» Боєція, його попередника в цій області, у якого він запозичує лише деякі формулювання. Він не теоретизує з приводу завдань освіти, як Кассіодор в «Настановах про науки божественні і світські».

Відмінною рисою творчої спадщини Ісидора є те, що автор більш докладно говорить про граматику і риторичку, ніж про математичні дисципліни, і все ж таки простежується філологічне спрямування автора «Етимології».

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Отже, Ісидор відштовхується від традиційного для латинської традиції розуміння філософії як знання людських і божественних понять. Розподіл філософії на фізику, етику і логіку, в яких є посилання на праці Платона, до часу Ісидора також було традиційним. Три зазначені частини деталізовано розділами, які дублюють структуру тривіума і квадривіума. Логіка поділяється на риторичку й діалектику, тривіум доповнюється лише граматиною. Чотири традиційних розділи фізики (арифметика,

геометрія, музика й астрономія) доповнюються астрологією, механікою і медициною. Ісидор визначає основну функцію логіки як поділ істини і брехні, дотримуючись в цьому поглядів Августина. Поділяючи діалектику та риторику, Ісидор явно виділяє з них першу. Вона загострює розум і дозволяє відокремити істинне від помилкового, в той час як риторика являється методом не дискусії, а говоріння й, отже, не має самостійної цінності. Проте вона дуже корисна для діалектики. Ісидор використовує «платонівський» тричастинний поділ філософії. Визначення логіки, фізики і етики він запозичує в Августина. Водночас, опис складових частин логіки – діалектики та риторики знову повертає нас до проблеми співвідношення мудрості й красномовства, науки та мистецтва. Риторика виявляється необхідною «складовою», завдяки якій можна перейти до мистецтва діалектики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Севильский И. Этимологии или Начала: в 20 книгах. Кн. 1-3. Семь свободных искусств / Исидор Севильский; [пер. Л. Харитоновна]. – Санкт-Петербург : Евразия, 2006. – 352 с.
2. Бозций. Комментарий к Порфирию / Бозций Аниций Манлий Торкват Северин; [пер. Т. Ю. Бородай]. – Средневековье в свидетельствах современников. – Москва : ИВИ АН СССР, 1984. – С. 159–214.
3. Браулион Сарагосский. Избранные письма / Браулион Сарагосский ; [пер. с лат. Е.С. Криницына]. – Москва : «СОЮЗНИК», 2011. – 64 с.
4. Кассиодор. Наставления в науках божественных и светских / Флавий Магн Аврелий Кассиодор. – Москва: 1994. – Т. 1. С. 243-294 (Антология педагогической мысли христианского Средневековья).

5. Уколова В. И. Античное наследие и культура раннего Средневековья / Виктория Ивановна Уколова. – Москва : Наука, 1989. – 386 с.

6. Уколова В. И. Исидор Севильский и античная философия / Виктория Ивановна Уколова // Средние века. – Москва : Наука, 1985. – Вып. 48.

REFERENCES

1. Ysydor Sevyl'skiyy. Etymolohyy, yly Nachala. V 20 knyhakh. Kn. 1-3. Sem' svobodnykh yskusstv [Etymologiae]. Saint Petersburg, Eurasia, 2006. 352 p.

2. Boetsyy. Kommentaryy k Porfyryyu. Per. T. Yu. Boroday. Srednevekov'e v svydetel'stvakh sovremennykov. [Commentary to Porphyry]. Moscow, YVY AN SSSR, 1984. P. 159-214.

3. Braulyon Sarahoskiyy. Yzbrannye pys'ma. Per. s lat. E. S. Krynytsyna. [The Selected Letters]. Moscow, «SOYUZNYK», 2011. 64 p.

4. Kassiodor. Nastavlenyya v naukakh bozhestvennykh y svetskiykh [the Institutiones]. Moscow, 1994. Vol. 1. P. 243-294.

5. Ukolova V. Y. Antychnoe nasledye y kul'tura ranneho Srednevekov'ya [The ancient heritage and culture of the early Middle Ages]. Moscow, 1989.

6. Ukolova V. Y. Ysydor Sevyl'skiyy y antychnaya fylsophyya [Isidore of Seville, and ancient philosophy]. Srednye veka. M. : Nauka, 1985. Vol. 48.

Saybekov Maxim. «RHETORIC» AND «IALECTICS» IN THE CONTEXT SEVEN LIBERAL ARTS IN CREATIVE HERITAGE ISIDORE OF SEVILLE

Annotation. This article examines the origin and interpretation of artistic content of the concepts of «rhetoric»

and «dialectic» in the work of Isidore of Seville «Etymologies». A comparative analysis of the sources referred to by Isidore, giving the definition of philosophical and artistic notions.

Keywords: *rhetoric, dialectic, the seven liberal arts, philosophy, orator.*

Сайбеков Максим. «РИТОРИКА» И «ДИАЛЕКТИКА» В КОНТЕКСТЕ СЕМИ СВОБОДНЫХ ИСКУССТВ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ИСИДОРА СЕВИЛЬСКОГО

Аннотация. *В статье рассмотрено происхождение и толкование художественного содержания понятий «риторика» и «диалектика» в работе Исидора Севильского «Этимологии». Проведено компаративный анализ источников, на которые ссылался Исидор, давая определение философским и художественным понятиям.*

Ключевые слова: *риторика, диалектика, семь свободных искусств, философия, оратор.*

УДК 37(092)(477"1823/1901"(043.5)

*Шумейко Зінаїда,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
та ділової української мови
Академії державної пенітенціарної служби*

ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МАТВІЯ НОМИСА

Анотація. *У статті проаналізовано паремії зі збірки «Українські прислів'я, приказки і таке інше»*

Матвія Номиса, схарактеризовано особливості естетичного виховання українців на основі зразків фольклорних творів. Автор доходить висновку, що Матвій Номис у збірці сформулював свою концепцію народного виховання на основі принципів етнопедагогіки: народності виховання, природовідповідності, культуровідповідності, виховання в праці, єдності навчання і виховання, зв'язку з життям рідного народу, гуманізму, активності й ініціативності виховання, орієнтації на загальнолюдські моральні цінності.

***Ключові слова:** естетичне виховання, паремії, збірка, принципи, прислів'я, Матвій Номис.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні реформаційні процеси в галузі середньої і вищої освіти актуалізували потребу в дослідженні творчого доробку видатних педагогів минулого з метою використання їхніх ідей в умовах сьогодення. Аналіз історико-педагогічного досвіду української національної школи передбачає пошук таких освітніх моделей, які б забезпечили духовне відродження українського народу і сприяли підвищенню рівня вітчизняної освіти до світових стандартів.

У зазначеному контексті особливого значення набуває вивчення педагогічної спадщини Матвія Номиса (1823-1901), українського фольклориста, етнографа, педагога, письменника, громадського діяча, мовознавця.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Вивчення історико-педагогічних джерел дало підстави для висновку, що до сьогодні педагогічні ідеї і досвід практичної діяльності Матвія Номиса не стали предметом уваги науковців. У центрі уваги дослідників

здебільшого перебувала етнографічна й фольклористична спадщина вченого, який уважається упорядником збірки «Українські прислів'я, приказки і таке інше». Її вивчення започаткували в к. ХІХ – на поч. ХХ ст. М. Возняк, М. Грушевський, С. Єфремов, І. Франко. У другій половині ХХ ст. окремі аспекти наукової, педагогічної і громадської діяльності Матвія Номиса перебували в центрі уваги Б. Ванцака, А. Лимар, П. Одарченка, М. Пазяка, Г. Самойленка, Ю. Шевельова.

Формулювання мети статті. Усі вищезазначені факти і визначають актуальність нашої статті, метою якої є дослідження особливостей естетичного виховання українців за збіркою паремійного матеріалу Матвія Номиса «Українські прислів'я, приказки і таке інше».

Виклад основного матеріалу дослідження. До збірки «Українські приказки, прислів'я і таке інше», упорядкованої і виданої Матвієм Номисом, увійшло близько 15000 паремій і 505 загадок. М. Пазяк у структурі збірки виокремив дві частини: більшу за обсягом – прислів'я і приказки, меншу – загадки [1]. Паремійний матеріал першої частини охоплює двадцять розділів: вірування; природа, пори року; історичне минуле; сила і воля людини; соціальні відносини, доля, лихо; моральні вади; людська вдача; скупість і щедрість; розум, дуροщі; правда, брехня; «багато» – «трохи»; здоров'я, хвороби, смерть; кохання, одруження; сусіди, куми; «своє»-«чуже»; господарська діяльність; лінощі; зовнішній вигляд; побажання, спів, танці [1, с. 18]. Аналіз кожного розділу збірки дає можливість сформулювати відповідні висновки щодо того чи іншого явища, виробити концепцію народної моралі, схарактеризувати духовну культуру українського народу.

За визначенням Мар'яни і Зоряни Лановик, паремії –

це найкоротший жанр, який в образній формі відтворює найістотніші явища і реалії дійсності: прислів'я, приказки та їх жанрові різновиди – вітання, побажання, прокльони, порівняння, прикмети, каламбури, тости. Це словесні мініатюри, що в процесі формування закріпились як усталені формули, образні кліше [2].

Усі ці жанри сформувались у процесі еволюції людського суспільства. Історія розвитку суспільства засвідчує, що фольклорні твори виникали під впливом різних суспільних явищ і використовувалися відповідно до правил народного життя і вікових періодів життя людини. На думку В. Болбаса, основна функція усної народної творчості полягає у встановленні зв'язку між теперішнім, минулим і майбутнім, переданні своїх здобутків у спадок майбутнім поколінням, узагальненні і презентації накопиченого конкретним етносом педагогічного і соціокультурного досвіду [3, с. 92].

Отже, прислів'я і приказки є узагальненою пам'яттю людей, висновками з життєвого досвіду, які дають змогу сформулювати погляди на етику, мораль, релігію, історичні й політичні події. Структура збірки паремійного матеріалу Матвія Номиса дає змогу стверджувати, що упорядник розробляв власну концепцію народної етики й моралі на основі принципів етнопедагогіки: гуманізму, народності виховання, приприродовідповідності, культуровідповідності, зв'язку з життям рідного народу, виховання в праці, єдності навчання і виховання, активності й ініціативності виховання, орієнтації на загальнолюдські моральні цінності. Основними засобами виховання Матвій Номис вважав рідну мову, усну народну творчість, національну міфологію і символіку, народне мистецтво, традиції, звичаї, обряди, ігри, усі жанри фольклору, працю, природу, побут, громадську думку, суспільний досвід, книги, мистецтво.

Одним із провідних напрямів народного виховання українського народу є естетичне, яке передбачало формування в дітей і молоді естетичних смаків і почуттів через розвиток їхньої фантазії і творчості, долучення до народно-обрядового мистецтва, виховання бережливого ставлення до природи.

В. Болбас серед засобів народної педагогіки, що не мали виразного виховного характеру, але впливали на емоційний стан людей, називає народні танці, співи, музику [4, с. 112]. Дослідник вважає, що мораль формується на рівні емоцій, звичок, а вже потім волі і характеру.

Серед паремій, виданих Матвієм Номисом, значна частина спрямована на регулювання сфери естетичного виховання. По-перше, йдеться про значення мистецтва, зокрема пісні, для українського народу: «Яка така пісенька, лучча, ніж сварка», «Як заспівають, мов тебе на крила підіймають» [5, с. 545]. Про людину, у якій відсутній музикальний слух і голос, говорили так: «Гуде, як бугай на болоті», «Співають співаки – щоб нас побрали собаки» [5, с. 546].

Деякі паремії свідчать про те, що українці довіряли пісні більше, ніж іншим фольклорним творам: «Казка – брехня, а пісня – правда» [5, с. 547]. Водночас народ не вважав пісні і танці серйозним заняттям чи професією, сприймав їх як розвагу, а музик подекуди розглядав як людей, нездатних до серйозного ремесла чи промислу: «Веселе ремесло музицтво... легким хлібом забавляють», «Коли б не скрипка та не бас, то б музика свині пас» [5, с. 550].

Проте водночас паремії зі збірки Матвія Номиса засвідчують любов українського народу до танців: «Сорочка цвінтаром смердить, а ще б танцювалось», «За танці и батька б оддала». Ціла низка паремій застерігає,

що розваги й гуляння можуть мати погані наслідки: «Гулі не одного в лапті обули», «Риба та зайці приведуть у старці», тому висловлюється порада не зловживати розвагами: «Ей стережися тих вечорниць, як мати тебе від вогню стерегла» [5, с. 552]. У цьому ж підрозділі вміщено й різноманітні примовляння і приспівування до танців.

Про жарти і веселощі теж говориться в кількох значеннях: сміх і сльози завжди ходять поруч («Смійся-смійся, а за смішки плачем одвітиш», «З жарту и біда часом буває») [5, с. 559]. Часто сміх і жарти можуть стати причиною нещастя («З жарту і біда часом буває», «Шалость до добра не доводить»). Народ вважав, що не можна сміятись над чужим горем: «Не треба з тим жартувати, що болить», «Не смійся, Иванку, з мого припадку» [5, с. 560]. Окрім прислів'їв і приказок, Матвій Номис пропонує також різноманітні дражнилки, примовки, забавлянки.

У рубриці «Річ» [5, с. 564-574] йдеться про роль і значення розмови в житті народу: мова людини, зокрема її лексичний склад, залежить від її рівня розвитку («Який розум, така й бесіда», «Мудра голова не дбає лихий слова» [5, с. 564]). Образливі слова ранять людину, тому потрібно завжди думати про те, що говориш («Рана загоїцца, але зле слово ніколи», «Слюни не підіймеш, а слово назад не вернеш»), а ще краще – говорити мало («Слухай багато, а менше говори», «Не діло багато говорити») [5, с. 570]. Народ захоплювався людьми, які вміли гарно і влучно висловлювати свою думку, говорити зв'язною мовою, про що свідчить ціла низка приказок («Мов по зорях читає», «Говорить, так як з п'єсьма бере») [5, с. 572]. Натомість українці насміхалися над тим, хто говорив невиразно, бубонів («Говорить, так як три дні хліба не їв», «Язык, мов повстанний»), або

говорив багато, але дурниці («Язык без костей: що збриде, то й лепече», «Язык в роті – мели, що хоті») [5, с. 574].

В українській родині завжди панував культ гостинності, про що свідчить низка паремій зі збірки: «Гість у хату – Бог у хату», «Скривдити гостя – Скривдити Бога». У молодого покоління виховували повагу до гостя, увічливість, чемність, доброзичливість, привітність, а отже, це може вважатись, на нашу думку, одним із аспектів естетичного виховання.

Тематична група, пов'язана з їжею і гостинністю, є однією з найбільших у збірці. Цикл прислів'їв і приказок містить паремії, пов'язані з приїздом гостей, вислови і примовляння, які вживались під час зустрічей і проводів. Українці завжди відзначалися гостинністю і привітністю, вони раділи гарним гостям («Пришли, Боже, гостя – аби добрий», «Любого гостя частують медком, а восени молочком», «Гість лави не засидить, ліжка не залежить») [5, с. 518]. Важливим для українців завжди було достойно зустріти гостей («Гостик за стіл, а лишній – хоч и під стіл», «Савка в кут, коли гості суть»). Проте недолюбливали непрошених гостей («Гість непрошений не дуже буває тучений», «Незваному гостю місце за дверми»), неприязно ставились і до тих людей, які затримувалися в гостях («Гості першого дня – золото, другого – срібло, а третєго мідь, хоч додому їдь», «Гость до трєх дней») [5, с. 519].

Американська дослідниця Н. Кононенко-Мойл обрала предметом свого дослідження паремії однієї тематичної, «філософської» групи, а саме, «Хліб-сіль». Аналізуючи прислів'я і приказки зі збірки Матвія Номиса, присвячені їжі, гостинності і культурі харчування, вона стверджує, що ці твори зберігають у собі традиційну народну мудрість і якщо можна знайти

відповідну приказку, пов'язану з певною проблемою, можна довідатися про традиційне ставлення народу до цього питання [6, с. 33]. Щоправда ставлення українців до їжі, їхня культура харчування та гостинність аналізувалися американською дослідницею з позиції американської культури, поводження з їжею в якій значно відрізняється від українського. Оскільки збірка містить суперечливі, часто діаметрально протилежні за спрямуванням паремії, то Н. Кононенко-Мойл зазначає: «Це дослідження приказок про їжу в Номиса не створило поки що одностайної картини... радше знаходимо низку взаємосуперечливих тверджень» [6, с. 37]. Не знайшовши чіткої системи поглядів, авторка зробила висновок, що прислів'я подають різні сторони важливих життєвих суперечностей і виступають як «наймудріший засіб підходити до проблем, яких не можна розв'язати жодним іншим шляхом» [6, с. 39].

Починається розділ рубрикою «Горілка» [5, с. 504-517], паремії з якої свідчать, що народ засуджував п'яниць («П'яний свічки не поставить, а звалить», «Хміль не вода – чоловіку біда»), тому, випиваючи, треба бути обачним («Пий та не впивайся, між людьми вистерігайся», «Пий та не вий, то знай, а пудпивши, бунтів жадних не починай»), бо можна наробити лиха і навіть втратити все майно («Що пропити, в тім не ходити», «Тут горілка кап, а там хап» [5, с. 506]). Народ радив остерігатися п'яниць, триматися від них осторонь («Від п'яного поли вріж, а втікай»).

Водночас Матвій Номис пропонує велику кількість влучних висловів, тостів, примовлянь, віншувань, які використовувались з різної нагоди під час застілля. У цьому ж підрозділі вміщено паремії про корчму, яка виступає не лише тим місцем, де селяни пропивали гроші, а й осередком громадського спілкування,

своєрідним чоловічим клубом, де відбувався обмін новинами і розпивався могорич («Хто корчму минає, той щастя не має», «Блажен муж – до церкви недуж, а до корчми – чім дуж» [5, с. 515]).

Логічним продовженням попередньої рубрики є значний за обсягом цикл «Хліб-сіль» [5, с. 524-543], який дає змогу сформулювати народні погляди на культуру харчування, ставлення до їжі і напоїв.

Доказом людської сили і здоров'я вважався гарний апетит і спроможність з'їсти багато: «На добрий камінь, що нискинє, то змеле», «То слабого питають, а здоровий, що пійме, то змеле» [5, с. 526]. Голод часто був причиною всіх проблем («Голодному не попадайся під руки», «Голод и бреше, и краде» [5, с. 528]). Народна мудрість радила особливо не каверзувати й не перебирати їжею («Я не органистий – не перебираю», «Наша невістка – що не дай, то тріска»), а також застерігала від переїдання, від зловживання їжею і напоями («Хто багато їсть і п'є, той в розум не тне», «Не то що наївся, и в пазуху набрав» [5, с. 529]).

Найбільшою повагою народу з усіх продуктів користувався хліб: «Хліб та вода, то нема голода», «Хліб та вода то козацька їда» [5, с. 524]. Висміювалися господині, які не вмiли спекти смачний хліб («Чи діжа зніжилась, чи хазяйка сказала», «Хліб глевкий на зуби легкий»), та й загалом смачно приготувати страву («Хрущі в борщі, а жаба в ющі», «Наварила борщу, та й не вихлещу»). Основними стравами українців були борщ і каша («Борщ без каші удовець, а каша без борщу удова») [5, с. 543].

Звертали увагу українці і на свій зовнішній вигляд, який завжди вирізнявся охайністю, чистотою. Насамперед давалися настанови берегти одяг («Шовкова плахта не к будню, а к святу», «В будень постарецьки, а

в неділю по-панськи» [5, с. 491]); дбати про нього задалегідь («Иде зима, а кожуха нема»); одяг має відповідати матеріальному становищу і соціальному статусові людини («Убрався в жупан, и дума, що пан», «Чоботи скриплять, а горшки без сала киплять»); висміювалась людина, яка занадто гарно одягалася без очевидної на те причини («Оце нарядились, як теля в мішку», «Прибрався, як піп на службу») [5, с. 493]. Українці шанували охайних: людина могла мати бідний, старий одяг, але це не було приводом для глузування, бо головне, щоб він був чистим і охайним («Хоч не ошатно, та здатно», «У наших хазяєк та по сто сорочок, а в мене одна, та й біла щодня»), висміювалися люди, які не стежили за своїм зовнішнім виглядом («Невмивака – попова собака», «Наче гуси ночували») [5, с. 494].

Одним із важливих засобів народного виховання важалася мова, яка володіла здатністю впливати на розум і емоції молодого покоління. Віра народу в силу слова проявилась у різних жанрах усної народної творчості, зразки яких і пропонує Матвій Номис у різних рубриках збірки «Українські прислів'я, приказки і таке інше». В. Болбас зазначає, що провідними методами народного виховання були методи заохочення і нагороди (як духовної, так і матеріальної), а також осуду і покарання [4, с. 111]. Реалізовувалося це різними шляхами: через формування суспільної думки, оцінку, випробування, змагання, фізичні покарання, попередження, погрози, залякування. З цією метою використовуються прикмети і повір'я, забавлянки, потішки, забобони, віншування, вітання, тости, благословення, докір, клятву, прокляття, які впливають на емоційно-чуттєву сферу молодого покоління і таким чином стимулюють активність.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Проведений аналіз паремій зі збірки Матвія Номиса дає підстави для висновку, що вчений був апологетом виховного ідеалу, який ґрунтувався на загальнолюдських і традиційних національних цінностях, пріоритетними рисами визнавалися гуманність, творення добра та боротьба зі злом, скромність, потяг до правди, краси і любові, чесність, гідність, працьовитість; особливого значення надавалося знанню рідної мови, історії, літератури, почуттям патріотичного обов'язку, любові до рідної культури, трудовій діяльності на користь суспільному загалу.

Збірка Матвія Номиса «Українські прислів'я, приказки і таке інше» за всіма ознаками розрахована на те, щоб з її матеріалу виводити загальну характеристику духовності українського народу, його погляди на етику, релігію, мораль, соціально-економічні відносини й історичні події.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пазяк М. Номис і збірка «Українські приказки, прислів'я і таке інше» / М. Пазяк // Українські приказки, прислів'я і таке інше. Уклад М. Номис / Упорядк., прим. та вступна ст. М. М. Пазяка. – Київ : Либідь, 2004. – С. 5-25.
2. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість : підручник / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – Київ : Знання-Прес, 2002. – 591 с.
3. Болбас В. С. Принципы нравственного воспитания в народной педагогике беларусов / В. С. Болбас // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 89-95.
4. Болбас В. С. Традиции и обычаи белоруского народа как фактор воспитания / В. С. Болбас // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 106-113.

5. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Збірники Опанаса Марковича і других. Впорядкував і видав Матвій Номис. – Київ : Либідь, 1993. – 765 с.

6. Кононенко-Мойл Н. Їжа, культура, харчування та гостинність / Н. Кононенко-Мойл // Номис Матвій. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Передрук видання 1864 року з додатками. – США, 1985. – С. 33-39.

REFERENCES

1. Pazyak M. Nomy`s i zbirka «Ukrayins`ki pry`kazky`, pry`sliv'ya i take inshe» / M. Pazyak // Ukrayins`ki pry`kazky`, pry`sliv'ya i take inshe. Uklav M. Nomy`s / Uporyadk., pry`m. ta vstupna st. M. M. Pazyaka. – K. : Ly`bid`, 2004. – S. 5–25.

2. Lanovy`k M. B. Ukrayins`ka usna narodna tvorchist` : pidruchny`k / M. B. Lanovy`k, Z. B. Lanovy`k. – K. : Znannya-Pres, 2002. – 591 s.

3. Bolbas V. S. Pry`ncy`ry npravstvennogo vosp`tany`ya v narodnoj pedagogy`ke belarusov / V. S. Bolbas // Pedagogy`ka. – 2009. – # 10. – S. 89–95.

4. Bolbas V. S. Trady`cy`y` y` obyчай` beloruskogo naroda kak faktor vosp`tany`ya / V. S. Bolbas // Pedagogy`ka. – 2010. – # 7. – S. 106-113.

5. Ukrayins`ki pry`kazky`, pry`sliv'ya i take inshe. Zbirny`ky` Opnasa Markovy`cha i drugy`x. Vporyadkuvav i vy`dav Matvij Nomy`s. – K. : Ly`bid`, 1993. – 765 s.

6. Kononenko-Mojl N. Yizha, kul`tura, xarchuvannya ta gosty`nnist` / N. Kononenko-Mojl // Nomy`s Matvij. Ukrayins`ki pry`kazky`, pry`sliv'ya i take inshe. Peredruk vy`dannya 1864 roku z dodatkamy`. – SShA, 1985. – S. 33-39.

Shumeyko Zinaida. THE PECULARITIES OF AESTHETIC EDUCATION OF UKRAINIAN PEOPLE IN MATVIY NOMYS' PEDAGOGICAL HERITAGE

***Abstract.** The author of this article analyzes the pedagogical heritage of Ukrainian folklorist, ethnographer, linguist, teacher, social activist Matviy Nomys. She determines, that the basic directions of Matviy Nomys' creativity in the terms of Ukrainian national and cultural renaissance is folklore and ethnographic.*

Shumeyko Z. analyzes the proverbs from the collection «Ukrainian proverbs, sayings, etc.» by Matviy Nomys, characterizes the features of aesthetic education based on samples of Ukrainian folklore.

His collection includes about 15,000 proverbs and 505 riddles. Proverb and sayings are divided into twenty sections: beliefs; nature, seasons; historical past; the strength and will of man; social relationships, fate, misfortune; moral defects; human nature; stinginess and generosity; mind, foolishness; however, lies; «a lot» - «a little»; health, disease, and death; love, marriage; neighbors, godfathers; «my» – «alien»; economic activity; laziness; appearance; wishes, singing, dancing.

The analysis of each section of the collection makes it possible to formulate the appropriate conclusions about a particular phenomenon, to develop the concept of people's morality, describe the spiritual culture of the Ukrainian people.

Shumeyko Z. says that proverbs and sayings are generalized memory of Ukrainian people. The proverbs are the findings of the life experiences that allow you to formulate views on ethics, morality, and religion, historical and political events.

Matviy Nomys believed that the basic means of education is the native language, folklore, a national

mythology and symbolism, folk art, traditions, customs, rituals, games, all genres of folklore, work, nature, life, public opinion, social experience, books, art. The aesthetic education is one of the leading areas of public education. The aesthetic education involved the formation of aesthetic tastes and feelings by developing children's imagination and creativity, adding to people's ritual art, education of careful attitude to nature.

The author concludes that Matviy Nomys in his collection formulated his conception of public education on the basis of ethnic pedagogy: compliance with nature, compliance with culture, nationality education, education in labor, unity of training and education, communication to the life of native people, humanity, activity and initiative of education, focus on universal moral values.

In this article the peculiarities of Matviy Nomys' pedagogical heritage updating in modern conditions are characterized.

Keywords: *an aesthetic education, the paremias, an assembly, the principles, the proverbs, Matviy Nomys.*

**Шумейко Зинаида. ОСОБЕННОСТИ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
УКРАИНСКОГО НАРОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
НАСЛЕДИИ МАТВЕЯ НОМИСА**

Аннотация. *Автор статьи анализирует паремии из сборника «Украинские пословицы, поговорки и т.д.» Матвея Номиса, характеризует особенности эстетического воспитания украинцев на основе образцов фольклорных произведений. Автор приходит к выводу, что Матвей Номис в сборнике сформулировал свою концепцию народного воспитания на основе принципов этнопедагогике: природосоответствия, культуросоответствия, народности воспитания,*

воспитания в труде, единства обучения и воспитания, связи с жизнью родного народа, гуманизма, активности и инициативности воспитания, ориентации на общечеловеческие нравственные ценности.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, паремии, сборник, принципы, пословицы, Матвей Номис.*

РОЗДІЛ III.

ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: НОВІТНІ ДОСЯГНЕННЯ

УДК 377. 36

Алексєєва Світлана,
канд. пед. наук, ст. н. с.
лабораторії професійної кар'єри
ІПТО НАПН України

ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ КОНТАМІНАЦІЇ, ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ЗМІСТУ ТА КОМПЛІМЕНТАРНості ФОРМ, МЕТОДІВ, ПРИЙОМІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

***Анотація.** У статті представлено результати дослідження проблеми використання дидактичних підходів контамінації, інтенсифікації змісту та компліментарності форм, методів, прийомів підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. Обґрунтовано, що підготовка майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри має ґрунтуватися на основних закономірностях професійного становлення та розвитку особистості з використанням новітніх досягнень. Проаналізовано використання підходів контамінації, інтенсифікації змісту та компліментарності форм, методів, прийомів підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри, що конкретизовано механізмами формування відповідної готовності, успішної професійної самореалізації, опанування стратегії*

кар'єрного просування. Доведено, що дидактичні підходи контамінації, інтенсифікації змісту і компліментарності форм, методів, прийомів підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри забезпечать формування багатогранної гармонійно розвиненої особистості майбутнього дизайнера, зорієнтованого на самовдосконалення, самореалізацію, досягнення кар'єрного успіху.

Ключові слова: професійна кар'єра, контамінація, інтенсифікація, компліментарність, кар'єрні очікування, професійна самореалізація.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У зв'язку з радикальними соціально-економічними перетвореннями істотно змінилися уявлення про кар'єру й можливості її реалізації. Наразі позитивні кар'єрні очікування майбутніх фахівців розглядають як важливий мотив їхнього професійного становлення, самореалізації, розвитку творчого потенціалу. Суперечність між запитами сучасного суспільства щодо кар'єро-орієнтованих, мобільних фахівців із дизайну та недостатньою кар'єрною компетентністю більшості випускників навчальних закладів художнього профілю посилює актуальність наукової проблеми.

Затребуваними є фахівці, які не лише досконало оволоділи ґрунтовними знаннями з дизайн-виробництва, а й здатні до професійного вдосконалення та кар'єрного розвитку. Професійну кар'єру як траєкторію свого руху створює сама особистість, і важливо підготувати майбутніх фахівців до її успішної реалізації, навчити об'єктивної самооцінки індивідуальних навичок, ділових якостей, правильного визначення цілей кар'єри.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Як свідчать дослідження А. Борисюка [3], Р. Калениченко [4], В. Лозовецької [5], В. Орлова [6], М. Сурякової [7], розвиток професійної кар'єри є науково-концептуальним процесом, що базується на пізнанні основних закономірностей професійного розвитку особистості, а підготовка майбутніх фахівців до розвитку кар'єри має ґрунтуватися на удосконаленні системи професійного навчання на основі досягнень сучасної педагогіки.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичних підходів контамінації, інтенсифікації змісту та компліментарності форм, методів, прийомів підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри.

Виклад основного матеріалу. Підготовку майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри необхідно розглядати як спеціально організований, системний, багатofакторний, динамічний, інваріантний та інноваційний за своїм характером процес, що спрямований на формування адекватних кар'єрних орієнтацій, кар'єрних домагань, професійно важливих й індивідуально-ділових якостей фахівців. Така підготовка має забезпечувати оволодіння майбутніми дизайнерами основами тактики й стратегії кар'єрного просування, успішної професійної самореалізації, відкривати нові можливості реалізації творчого потенціалу на ринку праці.

Необхідність принципово нових дидактичних підходів до професійної підготовки, що уможлиблює формування багатогранної гармонійно розвиненої особистості майбутнього дизайнера, зорієнтованого на самовдосконалення, самореалізацію, досягнення кар'єрного успіху, з високим рівнем кар'єрної орієнтації, компетентностей, конкурентоспроможності, мобільності – беззаперечна [1]. Підготовка до кар'єри передбачає

створення цілісної системи, спрямованої на забезпечення комплексного, корекційно-розвивального педагогічного впливу на процес навчально-пізнавальної діяльності майбутніх дизайнерів із метою формування в них готовності до розвитку професійної кар'єри, що можливо за умови використання дидактичних підходів контамінації, інтенсифікації змісту, компліментарності форм, методів, прийомів такої підготовки. Конкретизуємо їх сутність.

Поняття «контамінація» науковці використовують на позначення «змішування» двох або кількох подій, вкраплення елементів однієї події у зміст іншої. «Контамінований», тобто утворений внаслідок зближення, поєднання. Контамінація змісту підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри передбачає рівноцінність та необхідність співіснування компонентів професійної й кар'єрної підготовки. З методологічної точки зору контамінація припускає відмову від логіки «або-або». Цільова настанова прийомів контамінації полягає у докорінній зміні стратегій професійної підготовки фахівців із дизайну, що передбачає не вузькопрофесійну підготовку, а формування високоосвіченої інтелігентної особистості, котра сприймає необхідність кар'єрного зростання та самовдосконалення упродовж професійного життя. Контамінація детермінується логікою професійного розвитку, орієнтованого на усвідомлення внутрішніх потреб особистості, прогресивний професійний розвиток, самореалізацію, кар'єрний успіх. За такого підходу, формування готовності до розвитку професійної кар'єри стає провідною тенденцією професійного навчання, що передбачає зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління кар'єрою на внутрішні фактори активізації ціннісно-сміслової сфери.

У такому випадку формується особистість із готовністю до успішної кар'єрної реалізації.

Дидактичний підхід контамінації до змісту професійної підготовки передбачає формування необхідних фундаментальних знань про кар'єру, орієнтацію на їх використання у майбутній професійній діяльності, необхідність адаптування в нових ринкових умовах тощо. Відзначимо, якщо сучасний дизайнер воліє залишатися активним і успішним у сфері дизайну, то він має бути підготовлений реалізовувати професійну кар'єру. Контамінація змісту сприяє орієнтуванню майбутніх дизайнерів до активності, пізнання своїх індивідуальних особливостей, формуванню майбутніх професійних мотивів, інтересів, вмінь оперативної зміни кар'єрної тактики. За такого підходу відбувається процес якісних змін професійного становлення майбутніх фахівців, здатних до виконання виробничих функцій, завдань та обов'язків.

Основне завдання дидактичної контамінації полягає в інтеграції навчальних і кар'єро-орієнтованих завдань, що виявляються у поєднанні професійного та кар'єро-орієнтованого компонентів навчальної діяльності.

Прикладом реалізації контамінації є спеціально створені навчальні ситуації під час лекції (лекційна форма доповнюється різновидом самостійної кар'єро-орієнтованої роботи), введення до структури семінарських занять індивідуальних кар'єро-орієнтованих завдань і вправ, попередньо пропонованих для самостійного розв'язання, розробка практичного заняття на основі кар'єро-орієнтованих завдань, введення до структури практичних, контрольних занять елементів теоретичного кар'єро-орієнтованого матеріалу.

Додатковою умовою контамінації змісту підготовки дизайнерів до розвитку майбутньої професійної кар'єри

є дидактична інтенсифікація цього змісту. Дидактична інтенсифікація професійної підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри – це побудова навчальної діяльності як організованої й контрольованої послідовності навчальних дій, що забезпечують опанування навчальної інформації шляхом оптимального співвідношення між «професійним» і «кар'єро-орієнтованим» компонентами. Такий синтез забезпечує максимальні показники швидкості та якості засвоєння знань. Сутність способів реалізації дидактичної інтенсифікації розкриваємо в організації самоосвітньої діяльності як контрольованого процесу; пошуку оптимального співвідношення різновидів самостійної навчальної діяльності та досягнення у такий спосіб максимальних показників швидкості й якості засвоєння знань, умінь, навичок; досягнення найбільш повного ступеня відповідності результатів навчання програмним вимогам, відповідність витрат часу схваленим нормам.

Дидактична контамінація та інтенсифікація змісту підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри є виправданою, оскільки їх зміст безпосередньо відбиває сутність діяльнісного навчання, охоплює всі етапи засвоєння навчального матеріалу про кар'єру, відкриває широкі можливості елементів професійного співробітництва у навчальному середовищі.

З дидактичною контамінацією та інтенсифікацією змісту підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри пов'язана компліментарність форм, методів і прийомів організації цієї підготовки. Зокрема, поняття компліментарності розглядають як спроможність доповнювати властивості, інтегруватися в єдину систему на основі взаємодоповнюваності.

Сьогодення вимагає від майбутніх дизайнерів не лише готовності до розвитку кар'єри, а й професійної стійкості в умовах конкурентного ринку праці. А це можливо за умови кар'єрної зрілості у вигляді адаптованості, психологічної гнучкості як кар'єрної спрямованості, професійної ідентичності як здатності до планування кар'єри, оцінки професійних дій, корекції їх результатів. За своєю суттю, це поєднання стійких і ситуативних установок на активні та цілеспрямовані дії у процесі кар'єрного розвитку. Формування стійких установок та готовності до цілеспрямованої кар'єро-орієнтованої дії можливе за умови впровадження відповідних форм, методів і прийомів підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри.

Зокрема, в дослідженні проблеми емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності майбутніх дизайнерів з розвитку професійної кар'єри ми дійшли висновку, що певні кар'єро-орієнтовані емоційні стани уможливають викликають наполегливість студентів, виявляються у цілеспрямованості на здійсненні навчальної діяльності, сприяють підвищенню рівня працездатності [2]. Такі стани можливо регулювати компінг-стратегіями, де основними формами є психологічні тренінги зі складання ситуації успіху.

Прикладом дидактичної компліментарності форм, методів і прийомів підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри можуть слугувати: впровадження психолого-педагогічного супроводу як необхідної умови професійного ставлення майбутніх дизайнерів та формування у них самосвідомості та кар'єрної зрілості; надання допомоги у визначенні професійних інтересів, ознайомлення з шляхами адаптації до певних професійних ситуацій, можливостями кар'єрної самореалізації у професійній

діяльності; бінарні консультації (викладач – майбутній фахівець – фаховий професіонал); форми та методи он-лайн консультивання; використання мережі Інтернет у процесі підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри (навчальні веб-сайти, блоги); використання методу форсайту тощо.

Основним завданням компліментарності форм, методів і прийомів підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри є сприяння засвоєванню нових професійних напрямів розвитку дизайну, удосконалення професійних навичок, здатність критично аналізувати результати та мобілізувати особистісний потенціал заради досягнення кар'єрних цілей.

Дизайнерська кар'єра вважається досить складним процесом, це означає, що майбутній дизайнер має систематично не тільки удосконалити знання, вміння та навички, розвивати професійні здібності, а й бути готовий протидіяти негативному впливу, що призводить до появи різного роду деформацій і станів, які знижують кар'єрні успіхи. Тому підготовка майбутніх дизайнерів до професійної кар'єри має спрямовуватися на розвиток здатності усвідомити провідну мету професійної діяльності, стимулювати у майбутніх дизайнерів бажання працювати в обраній сфері, формуючи позитивну мотивацію до професійної кар'єри.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Дидактичні підходи контамінації, інтенсифікації змісту та компліментарності форм, методів, прийомів підготовки майбутніх дизайнерів з розвитку професійної кар'єри спрямовуються на формування готовності до кар'єрного просування і забезпечення успішної професійної самореалізації. Використання цих підходів уможливорює зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління кар'єрою на

внутрішні потреби активізації ціннісно-сислової сфери особистості, що перетворює кар'єрну підготовку на провідну тенденцію професійного навчання. Подальші дослідження ми вбачаємо у детальному розкритті продуктивного діяльнісного підходу до означеної проблематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С. В. Особливості педагогічного процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри / С. В. Алексеева // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ПТТО НАПН України. К.: ПТТО НАПН України, 2015. – Випуск 9. – С. 8-12.

2. Алексеева С. В. Емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності майбутніх дизайнерів з розвитку професійної кар'єри / С. В. Алексеева // Молодий вчений, 2016. – № 1 (28) – Ч. 2. – С. 60-63.

3. Борисюк А. С. Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен: [етапи, типи проф. кар'єри] / А. С. Борисюк // Проблеми заг. та пед. психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2007. – Т. 9, ч. 4. – С. 94-101.

4. Калениченко Р. А. Психологічні аспекти індивідуальної кар'єри: [осн. мотиви, типи, стадії та етапи вибору кар'єри] / Р. А. Калениченко // Проблеми та перспективи формування нац. гуманіт.-техн. еліти: зб. наук. пр. / АПН України, Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». – Харків, 2006. – Вип. 9/10. – С. 129-135.

5. Лозовецька В. Т. Методологічні підходи до формування кар'єри майбутніх фахівців / Валентина Лозовецька // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук.праць: / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України;

[ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – Київ : «НВП Поліграфсервіс», 2014. – № 8 С. 21-28.

6. Орлов В. Ф. Проблеми проектування професійної кар'єри майбутніх фахівців із дизайну / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наукових праць. Вип. 10. – Київ : «Тонар», 2015. – С. 5-17.

7. Сурякова М. В. Технологія кар'єри: навчальний посібник / М. В. Сурякова// – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2011. – 70 с.

REFERENCES

1. Aliksieieva S. V. Osoblyvosti pedahohichnoho protsesu pidhotovky maibutnikh dyzaineriv do rozvytku profesiinoi kar'ieri /S V Aliksieieva // Profesiina osvita: problemy i perspektyvy / IPTO NAPN Ukrainy. K.: IPTO NAPN Ukrainy, 2015. – Vypusk 9. – S. 8-12.

2. Aliksieieva S. V. Emotsiina rehuliatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti maibutnikh dyzaineriv z rozvytku profesiinoi kar'ieri / S. V. Aliksieieva // Molodyi vchenyi, 2016. – № 1 (28) – Ch. 2. – S. 60-63.

3. Borysiu A S. Profesiina kar'iera yak sotsialno-psykholohichni fenomen: [etapy, typy prof. kar'ieri] / A S Borysiuk // Problemy zah. ta ped. psykholohii: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H S Kostiuka APN Ukrainy. – K., 2007. – T. 9, ch. 4. – S. 94-101.

4. Kalenychenk R A. Psykholohichni aspekty individualnoi kar'ieri: [osn. motyvy, typy, stadii ta etapy vyboru kar'ieri] / R. A. Kalenychenko // Problemy ta perspektyvy formuv. nats. humanit.-tekhn. elity : zb. nauk. pr. / APN Ukrainy, Nats. tekhn. un t «Khark. politekhn. in-t». – Kh., 2006. – yp. 9/10. – S. 129-135.

5. Lozovetska V. T. Metodolohichni pidkhody do formuvannya kar'ieri maibutnikh fakhivtsiv / Valentyna Lozovetska // Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika: zb. nauk.prats: / Inst-t prof.-tekh. osvity NAPN Ukrainy; [red. kol.: V. O. Radkevych (holova) ta in.]. – K.: «NVP Polihrafservis», 2014. – № 8 S. 21-28.

6. Orlov V.F. Problemy proektuvannya profesiinoi kariery maibutnikh fakhivtsiv iz dyzainu / V. F. Orlov, O. O. Fursa // Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment: zb. naukovykh prats. Vyp. 10. – Vyd: «Tonar», 2015. – S. 5-17.

7. Suriakova M. V. Tekhnolohiia kar'ieri: navchalnyi posibnyk / M. V. Suriakova// – Dnipropetrovsk: NMetAU, 2011. – 70 s.

Alieksieieva Svetlana. THE DIDACTICS GOING OF COMBINATION, INTENSIFICATION OF MAINTENANCE AND TO COMPLEMENT OF FORMS, METHODS, RECEPTIONS OF PREPARATION OF FUTURE DESIGNERS IS NEAR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CAREER

Abstract. *In the article the problem of the use of didactics approaches of combination, intensification of maintenance and to complement of forms, methods, receptions of preparation of future designers is investigational to development of professional career. Certainly, that preparation of future designers to development of professional career must be base on basic conformities to law of professional development of personality with the use of achievements of modern pedagogies. Taking approach of combination, intensification of maintenance and to complement of forms, methods, receptions of preparation of future designers is analysed*

from development of professional career at forming of readiness to this process, to successful professional self-realization, capture strategy of careers advancement. It is well-proven that the didactics going of combination, intensification of maintenance and to complement of forms, methods, receptions of preparation of future designers near development of professional career will provide forming of the many-sided harmoniously developed personality of the future designer, orientated on self-perfection, self-realization, achievement of quarry success.

Keywords: *professional career, combination, intensification, to complement, quarry expectations, professional self-realization*

**Алексеева Светлана. ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ
КОНТАМИНАЦІЇ, ІНТЕНСИФІКАЦІЇ
СОДЕРЖАННЯ І КОМПЛИМЕНТАРНОСТІ
ФОРМ, МЕТОДОВ, ПРИЕМОВ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К РАЗВИТІЮ
ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ КАР'ЄРИ**

Реферат. В статье исследована проблема использования дидактических подходов контаминации, интенсификации содержания и комплиментарности форм, методов, приемов подготовки будущих дизайнеров к развитию профессиональной карьеры. Определено, что подготовка будущих дизайнеров к развитию профессиональной карьеры должна основываться на основных закономерностях профессионального развития личности с использованием достижений современной педагогики. Проанализировано использование подходов контаминации, интенсификации содержания и комплиментарности форм, методов, приемов подготовки будущих дизайнеров из развития

професійної кар'єри при формуванні готовності к цьому процесу, успішної професійної самореалізації, оволодіння стратегією кар'єрного просування. Доведено, що дидактичні підходи контамінації, інтенсифікації змісту і компліментарності форм, методів, прийомів підготовки майбутніх дизайнерів к розвитку професійної кар'єри забезпечать формування багатогранної гармонічно розвинутої особистості майбутнього дизайнера, сфокусованого на самосовершенствування, самореалізацію, досягнення кар'єрного успіху.

Ключеві слова: професійна кар'єра, контамінація, інтенсифікація, компліментарність, кар'єрні очікування, професійна самореалізація.

УДК 378.126:001

Костюк Олена,
канд. філол. наук, доцент,
НПУ ім. М.П. Драгоманова

ІНТЕГРАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАГІСТРІВ У КУРСІ ОСНОВ НАУКОВО- ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Автор розглядає сутність та особливості поступового формування дослідницьких компетенцій у системі сучасної вищої освіти в Україні, їх інтеграцію у курсі основ науково-дослідної діяльності, передбаченого магістерською програмою. Особливу увагу приділено міжпредметним зв'язкам курсу та методичному забезпеченню його викладання.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність студентів, магістратура, дослідницькі компетенції, інтеграція компетенцій.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освіта XXI століття зорієнтована на підготовку фахівця до виконання інноваційних завдань, до самостійної креативної реакції на виклики майбутнього, швидкі зміни умов життя і праці. Серед багатьох факторів підготовки саме такого фахівця – звільнення від вузькопредметних обмежень окремих навчальних програм. А також – формування готовності діагностувати будь-яку соціальну та/або виробничу ситуацію, самостійно формулювати та вивчати пов'язані з нею задачі, запропонувати та втілити розв'язок таких задач, спираючись як на результати досвіду попередніх поколінь, так і на сам досвід отримання нових результатів.

Відповідно нагальним, з нашої точки зору, є розгляд питання інтеграції - інтеграції компетенцій у процесі підготовки студента ВНЗ взагалі, а особливо – щодо компетенцій дослідницьких, які саме і забезпечують описану вище готовність. Найбільшої актуальності проблема інтеграції дослідницьких компетенцій набуває по відношенню до підготовки магістрів. Передбачений їх навчальним планом курс «Основи науково-дослідної діяльності» не вводить студентів до нової предметної сфери. Дисципліна покликана узагальнити та підняти на новий рівень дослідницькі компетенції, сформовані раніше – починаючи від навчально-наукових робіт старшокласників і аж до бакалаврських досліджень, сприяти їх усвідомленню та діяльнісному спрямуванню. Відповідно проблема обсягу таких узагальнень, шляхів інтеграції дослідницьких компетенцій, змісту і методів

роботи з магістрантами у курсі ОНДД є науково актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Проблема інтеграції компетенцій випускника ВНЗ останнім часом приваблює увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Йдеться перш за все про предметні, або дисциплінарні, компетенції як здатність особистості діяти у певній предметній сфері відповідно до професійно-кваліфікаційних вимог. Такі компетенції формуються, як відомо, у процесі вивчення певних навчальних дисциплін або низки дисциплін. У той же час компетентнісний підхід у широкому сенсі слова передбачає низку міжпредметних вмінь, які не мають «дисциплінарної» прописки чи не вичерпуються нею, але надзвичайно важливі у реальній професійній діяльності

Певне протиріччя компетентнісного підходу, можливо, полягає у тому, що, з одного боку, позиціонує професійну діяльність як цілісний процес реалізації компетентності, з іншого – вимагає переліку (а отже диференціації) окремих компетенцій і закріплення вимог щодо їх формування за окремими навчальними дисциплінами. Особливо яскраво це протиріччя виявляє себе, коли йдеться про дослідницьку компетентність і дослідницькі компетенції.

Ретельний аналіз сутності категорій «дослідницька компетенція» та «дослідницька компетентність» пропонують М. С. Головань та В. В. Яценко. Вони узагальнюють велику кількість джерел, де поняття розглянуто у контексті діяльнісного (І. О. Зимня), дидактичного (А. В. Хуторський), системного (В. А. Адольф, А. А. Деркач, Т. А. Смоліна), процесуально-технологічного (А. В. Хуторський),

особистісного (Б. Г. Ананьєв, Н. В. Кузьміна, А. К. Макарова), функціонального (О.В. Бережнова) та інших підходів.

Л. В. Дольнікова розглядає саме інтеграцію та систематизацію змісту фундаментальних дисциплін у вищій школі як передумову формування фахової компетенції випускника вищої школи [2].

У роботі С. І. Тормасіна та Н. П. Пучкова йдеться про інтеграцію як процес і результат розвитку і становлення багатомірної людської цілісності в умовах інтегративно-педагогічної діяльності. На основі узагальнення фахових джерел автори говорять про інтеграцію компетенцій як перехід від «вузьких» компетенцій до «узагальнених» і тлумачать інтеграцію як перетворення на основі узагальнення. Важлива також думка про відмінність інтеграції від узагальнення: вона полягає у цілісності, яка не передбачає повного злиття, її складові лишаються «впізнаваними», їх можна розрізнити [8].

Дотичною до заявленої проблематики є робота В. І. Сацика «Сучасні принципи і методи інтеграції дослідницької компоненти у навчальний процес» [5]. Автор узагальнює досвід дослідницьких університетів США щодо ефективного поєднання викладання і досліджень, виокремлює різні моделі таких поєднань та розглядає їх як «багатовимірну систему дій та механізмів, покликаних сприяти наданню студентам дослідницьких компетенцій» [там само].

Ми також спираємося на досвід викладання наукознавчих дисциплін та організації науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ, закарбований у численних підручниках, посібниках та методичних рекомендаціях для студентів, молодих учених та педагогічних працівників [зокрема, 3; 4; 7; 10] та власну практику.

Формулювання мети статті. Отже, метою статті є визначення змісту дослідницьких компетенцій, логіки й методики їх інтеграції до та у процесі вивчення курсу основ науково-дослідної діяльності, а також пов'язаних з ним форм підготовки магістрів.

Виклад основного матеріалу дослідження

На етапі бакалаврської підготовки студенти вже мають опанувати уміння виявляти проблему, формулювати гіпотезу, здійснювати добір й аналіз необхідних даних для дослідження, добирати відповідні методи проведення дослідження і обробки даних, фіксувати проміжні та остаточні результати, проводити обговорення та інтерпретацію результатів дослідження, використовувати їх на практиці [1; 3; 7].

Досвідчені викладачі погоджуються, що навіть у обдарованих та високомотивованих студентів *швидко* та, як доречно зазначив проф. Н. Н. Чайченко, «*стихийно* (виділено нами – О.К.) дослідницькі уміння особистості не формуються» [9]. Як відомо, до навчально-дослідницьких робіт, покликаних поступово сформувати окремі дослідницькі компетенції, відносять і проблемно-реферативні, й експериментальні, описові, мікродослідження та власне наукові роботи, виконані під керівництвом викладача.

У той же час погодимося з Л. В. Дольніковою, що існуючий предметний принцип побудови навчального плану не може вирішити проблему формування наукового теоретичного мислення, адекватного завданням майбутньої професійної діяльності. Посилаючись на авторитетні думки численних дослідників (В. П. Безпалько, В. І. Борисов, В. І. Гінеценський, С. У. Гончаренко, Л. Я. Зоріна, Т. В. Фролова та ін.), автор справедливо зазначає: «в організації навчального процесу у вищій школі

ефективним є системний підхід до структурування змісту навчальних дисциплін, основою якого є інтегративні підходи у процесі їх вивчення» [2].

Змістовими засадами майбутньої інтеграції дослідницьких компетенцій у бакалаврській програмі можуть бути:

- ключові питання фундаментальних та професійних дисциплін;

- поєднання здібностей до окремих навчальних дисциплін, видів професійної діяльності та наукової творчості, що має сформувану стратегію та психологічну культуру наукового мислення;

- системне застосування у навчальному процесі розумових операцій, що відповідають загальнонауковим (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо) та спеціальним методам дослідження, розвиток різних видів мислення: теоретичного, словесно-логічного, інтуїтивного, наочно-дієвого, наочно-образного, практичного тощо;

- застосування у навчальному процесі дослідницького методу, за якого оволодіння змістом освіти відбувається згідно з головними етапами наукового дослідження, вимагає самостійного прийняття рішень і створює ситуацію самовизначення.

- постановка на перетині різних галузей знань практичних, зокрема дивергентних, задач, робота над якими має сформувані уявлення про проблемне поле сфери дослідження, веде до диференціації наукових проблем через їх взаємовизначення;

- проектна діяльність на межах навчальних предметів і науки, що стверджує магістранта як суб'єкта пізнавального процесу.

Інтеграція дослідницьких компетенцій відбувається поступово, починаючи від аналізу чинних навчальних

планів і програм під кутом встановлення міждисциплінарних зв'язків та наявності у структурі кожної дисципліни дослідницького компоненту. Наступне завдання – зафіксувати потенційно набутий на етапі опанування студентом даного фрагменту програми конкретної дисципліни дослідницький досвід і ввести його до системи розвитку відповідних компетенцій. Для цього необхідно абстрагувати набуте від матеріалу, на якому це набуття відбулося, перевести до узагальненого арсеналу складових готовності студента до виконання дослідницьких процедур.

Важливий фактор інтеграції дослідницьких компетенцій у межах окремої дисципліни – неповна регламентація навчального матеріалу, це надає магістрантові можливість визначити деяку частину змісту своєї особистої освіти, який відповідає його потребам, нахилам, інтересам і професійному вибору на майбутнє.

Продуктивними заходами щодо інтеграції дослідницьких компетенцій у навчальному процесі також можуть бути різні види пропедевтичної діяльності викладача та спільної - з магістрантами, зокрема:

- проблематизація викладу навчального матеріалу у лекційному курсі;
- демонстрація дискусійних моментів, протиріч у наукових інтерпретаціях фактів, неможливості кінцевого тлумачення художнього твору;
- пошук та створення евристичних вправ та творчих завдань для аудиторної та позааудиторної самостійної роботи, індивідуально або у межах групових проєктів;
- формування тематики, векторів пошуку матеріалу для дослідження;

- проблематизація теми магістерської роботи, допомога у визначенні її актуальності та наукового контексту;
- побудова дослідницької стратегії, плану роботи;
- створення наукового середовища у ВНЗ, удосконалення свідомого володіння магістрантами методами та прийомами дослідження;
- формування дослідницької культури;
- партнерство студентів та викладачів у наукових проєктах;
- конструктивний аналіз проміжних результатів наукової роботи;
- забезпечення досвіду не лише отримання, а й застосування результатів дослідження;
- спільне рецензування, корекція та редагування рукописів та допоміжних матеріалів;
- допомога у презентації науково-творчого доробку та її аналіз;
- експертиза навчально-наукових робіт студентів молодших курсів тощо.

У процесі інтеграції дослідницьких компетенцій професійно спрямований добір змісту навчального матеріалу та дослідницький підхід до нього може бути реалізований через так зване «горизонтальне структурування» [2]. На думку практиків, найбільш ефективними його прийомами є упорядкування структурно-логічних блок-схем, створення інтегративних дидактичних матеріалів, узагальнюючих таблиць, контрольних-навчальних карток, застосування різноманітних творчо-пошукових вправ, елементів розвивального і проблемного навчання.

Модель дослідницького університету передбачає у якості одного з провідних факторів формування, розвитку і логічно – інтеграції набутих раніше

дослідницьких компетенцій продуктивне поєднання наукової роботи із навчанням, залучення студентів у дослідницький процес. Залежно від ступеня такого залучення можна говорити про різні способи поєднання викладання і досліджень. Наприклад, М. Хейлі виокремив чотири з них: навчання, що базується на дослідженнях (*Research-based learning*); орієнтоване на дослідження (*Research-oriented learning*); кероване дослідженнями (*Research-led learning*) та навчання, що базується на науковому керівництві (*Research-tutored learning*) [5].

Цікавий досвід ефективного поєднання викладання і досліджень в університетах США аналізує В.І. Сацик [5]. Серед них - організація так званих гостьових лекцій за участі колег чи відомих наукових експертів у тій чи іншій сфері з метою публічного обговорення на лекційному занятті зі студентами важливих аспектів досліджень; використання на заняттях спеціальних відеоматеріалів чи презентацій, які стосуються досліджуваних проблем і відображають погляди авторитетних учених; залучення останніх результатів наукових досліджень до навчальної програми задля їх опрацювання і обговорення на лекційних та практичних заняттях; розробка спеціального пакета наукових завдань для студентів з метою розвитку у них навичок фахового огляду літературних джерел, планування різного роду наукових експериментів, написання рецензій, презентації наукових доповідей на конференціях, належного оформлення документів для отримання дослідницьких грантів тощо; залучення студентів до участі в наукових проектах, спеціалізованих студентських наукових спільнотах, Інтернет-форумах і дискусіях для обговорення та опрацювання важливих наукових питань тощо.

Діяльність викладача з підготовки магістрів до упорядкування наукової роботи (проекту) повинна мати системний характер, включати діагностичні, профілактичні та коригувальні заходи, зокрема спеціальні інструктивні процедури та вправи. Стратегія такої діяльності полягає в тому, щоб студент не лише поступово опанував основні дослідницькі процедури, а й свідомо поставився до застосування загальнонаукових та галузевих методів, набув досвіду розв'язання дослідницьких задач різних типів, сформував культуру наукового викладу, презентації та полеміки, спробував себе у виконанні навчально-наукових робіт різних жанрів та їх експертизі.

Необхідний практичний досвід дослідницьких та дослідницько-комунікативних процедур дає студентська конференція, різноманітні форуми молодих учених (семінар, колоквіум, наукові читання, круглий стіл та ін.). У процесі підготовки до них молодий дослідник має навчитися розрізняти наукові заходи і діяти відповідно до їх правил, сприймати наукову інформацію, у тому числі аудіально, готувати та презентувати доповідь, брати участь у дискусії, опонувати іншим доповідачам тощо. Мотивації учасників сприяє можливість самореалізуватися у новій ролі, отримати додаткові бали з профільного предмету, по-новому співпрацювати з викладачем, іншими студентами-доповідачами (постановка питань, взаємооцінка та взаємна психологічна підтримка).

Відповідно уявімо собі процес інтеграції дослідницьких компетенцій як поступове приєднання та пристосування актуалізованих та нових, додаткових, спершу дещо «інорідних» [5] компонентів дослідницької діяльності до основного, вже попередньо сформованого блоку знань, вмінь, особистісних якостей, мотивації та

параметрів готовності до професійної дії. З іншого боку, ця уже сформована цілісність не залишається статичною, вона постійно модифікується, удосконалюється задля рівноваги усіх компонентів інтегративного процесу.

Тому курс ОНДД вимагає серед результатів навчання знати основні категорії наукознавства; методологічні, організаційні, психологічні та етичні аспекти наукової діяльності; класифікації методів та прийомів наукового дослідження; вимоги до оформлення результатів наукового дослідження та правила їх захисту в науковій спільноті, а вміння упорядкувати програму дослідження; узагальнити інформацію з різних наукових джерел; формулювати і розв'язувати дослідницькі задачі; розпізнавати та застосовувати методи дослідження; розробити тематику навчально-наукових робіт для студентів; сформулювати мету, предмет, об'єкт, новизну, актуальність, перспективи дослідження; провести експеримент та проаналізувати його результати; зробити доповідь з презентацією наукових результатів.

Виходячи з цього інформаційний обсяг дисципліни включає наукознавчий («Наука як сфера людської діяльності. Феномен науки. Етапи розвитку науки – світової та вітчизняної. Принципи організації наукових досліджень в Україні і світі. Наукове середовище. Професія науковця, критерії готовності до науково-дослідної діяльності. Особливості організації та самоорганізації діяльності дослідника»), методичний («Загальна методологія наукової творчості. Поняття методології науки. Принципи наукового дослідження. Види досліджень. Методи дослідження – загальнонаукові та спеціальні»), процесуальний («Процес наукового дослідження. Структура наукового дослідження. Етапи проведення дослідження»),

пропедевтичний («Типові труднощі та помилки дослідників-початківців»), презентаційний («Оформлення, презентація та захист наукових результатів. Наукові та навчально-наукові тексти різних жанрів. Стиль наукових публікацій. Наукова риторика»), та узагальнюючий («Навчально-науковий дослідницький проект») блоки.

Але головний результат має принципово діяльнісний характер і виявлятиме себе не лише через підвищення рівня магістерських робіт випускників та їх прагнення подальшої наукової творчості, а й через принципово інший підхід до готового знання, галузевої інноватики, власної професійної діяльності – на сучасному етапі та у майбутньому.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку.

Отже, для інтеграції дослідницьких компетенцій необхідно систематизувати досвід соціально-гуманітарних, фундаментальних та професійно-практичних дисциплін, вивчених за програмою підготовки бакалаврів, для підвищення ефективності роботи аналітико-синтетичного апарату мислення молодого науковця, формування світогляду активного творчого дослідника, креативності, дослідницького стилю роботи і таким чином забезпечити готовність самостійно не лише здобувати, а й створювати знання, вміння, навички, оперувати з ними.

Відповідно у курсі основ науково-дослідної діяльності для магістрантів, з одного боку, системно розвиваються уже закладені параметри змістовної, процесуальної та психологічної готовності до наукових досліджень, з іншого – весь попередній навчально-науковий досвід піддається деякій ревізії на новому рівні узагальнення та переноситься на власну дослідницьку

практику, що має носити принципово інтегративний характер.

Перспективи розгляду означеної проблеми можуть бути пов'язані із вивченням варіативних шляхів формування та інтеграції окремих дослідницьких компетенцій, груп компетенцій, створенням організаційно-методичного та інформаційного забезпечення інтеграції, експертизи й моніторингу її результатів – закладених до навчальних програм та/або реалізованих у ВНЗ різного професійного спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головань М. С. Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М.С. Головань, В.В. Яценко// Теорія і методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55-62.

2. Дольнікова Л. В. Інтеграція та систематизація змісту фундаментальних дисциплін у вищій школі, як передумова формування фахової компетенції випускника вищої школи / Л. В. Дольнікова // Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні : збірник тез за матеріалами VIII Науково-технічної конференції науково-педагогічних працівників, 26-31 березня 2012 року / Національний університет «Львівська політехніка», Інститут підприємництва та перспективних технологій. – Львів, 2012. – С. 345-348.

3. Науково-дослідна робота в закладах освіти: Методичний посібник / Укл. Ю. О. Туранов. В. І. Уруський. – Тернопіль: Астон, 2001. – 138 с.

4. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учеб. Для студентов сред. пед. учеб. заведений / Бережнова Е. В., Краевский В. В. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 128 с.

5. Сацик В.І. Сучасні принципи і методи інтеграції дослідницької компоненти у навчальний процес (С. 108-110) / Від викладання дисциплін – до освоєння наук: трансформація змісту, технологій освітньої діяльності та розвиток педагогічної майстерності зб. матеріалів наук.-метод. конф. 31 січня 2013 р. – К.: КНЕУ, 2013 – 531 с. [Електронний ресурс]: http://www.edu-trends.info/wp-content/uploads/2014/02/Satsyk_Pages-from-teach_subjects_develop_science.pdf?x47754

6. Стешенко В. В. Етапи розвитку проблеми міжпредметних зв'язків. – Збірник наукових праць: Актуальні проблеми інженерної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах інжен.-пед. профілю. – Харків: УПА 2001. – С. 125-127.

7. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: Підручник для науковця. – К.: НМЦ «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.

8. Тормасин С. И., Пучков Н. П. Организационно-методические проблемы интеграции компетенций – Вопросы современной науки и практики Университет имени В. И. Вернадского. – Режим доступа: <http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2012/01/22.pdf>

9. Чайченко Н. Н. Формування дослідницьких умінь як складової професійних компетентностей особистості// Вища школа: Гуманізація навчально-виховного процесу. – Випуск LIII. Частина II – Слов'янськ – 2010. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/gnvp/2010_53_2/13.pdf.

10. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 5-е вид., стер. – К.: Знання, 2006. – 307 с.

REFERENCES

1. Holovan' M.S. Yatsenko V.V.Sutnist' ta zmist ponyattya «doslidnyts'ka kompetentnist'» / M.S. Holovan', V.V. Yatsenko// Teoriya i metodyka navchannya fundamental'nykh dystsyplin u vyshchiy shkoli: zbirnyk naukovykh prats'. Vypusk UII. – Kryvyy rih: Vydavnychy viddil NMetAU, 2012. – S. 55-62.

2. Dol'nikova L. V. Intehratsiya ta systematyzatsiya zmistu fundamental'nykh dystsyplin u vyshchiy shkoli, yak peredumova formuvannya fakhovoyi kompetentsiyi vypusknika vyshchoyi shkoly / L. V. Dol'nikova // Problemy ta perspektyvy rozvytku ekonomiky i pidpryyemnytstva ta komp'yuternykh tekhnolohiy v Ukrayini : zbirnyk tez za materialamy VIII Naukovo-tekhnichnoyi konferentsiyi naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv, 26-31 bereznya 2012 roku / Natsional'nyy universytet “L'vivs'ka politekhnika”, Instytut pidpryyemnytstva ta perspektyvnykh tekhnolohiy. – L'viv, 2012. – S. 345–348.

2. Naukovo-doslidna robota v zakladakh osvity: Metodychnyy posibnyk / Ukl. Yu.O.Turanov. V.I.Urus'kyy. – Ternopil': Aston, 2001. – 138s.

3. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учеб. для студентов сред. ped. учеб. заведения / Berezhnova E.V., Kraevskyy V.V. – M.: Yzd. Tsentr “Akademya”, 2005. – 128s.

4. Satsyk V.I. Suchasni pryntsypy i metody intehratsiyi doslidnyts'koyi komponenty u navchal'nyy protses (S. 108-110) / Vid vykladannya dystsyplin – do osvoyennya nauk: transformatsiya zmistu, tekhnolohiy osvith'oyi diyal'nosti ta

rozvytok pedahohichnoyi maysternosti zb. materialiv nauk.-metod. konf. 31 sichnya 2013 r. – K.: KNEU, 2013 – 531 s. [Elektronnyy resurs]: http://www.edu-trends.info/wp-content/uploads/2014/02/Satsyk_Pages-from-teach_subjects_develop_science.pdf?x47754

5. Steshenko V. V. Etapy rozvytku problemy mizhpredmetnykh zv'yazkiv. – Zbirnyk naukovykh prats': Aktual'ni problemy inzhenernoyi pidhotovky spetsialistiv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh inzhen.-ped. profilyu. – Kharkiv: UIPA 2001. – S.125-127.

6. Surmin Yu.P. Maysternya vchenoho: Pidruchnyk dlya naukovtsya. – K.: NMTs «Konsortsium z udoskonalennya menedzhment-osvity v Ukrayini», 2006.– 302 s.

7. Tormasyn S.Y., Puchkov N.P. Orhanyzatsyonno-metodycheskye problemy yntehratsyy kompetentsyy – Voprosy sovremennoy nauky y praktyky

Unyversytet ymeny V.Y.Vernadskoho. – Rezhym dostupa: <http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2012/01/22.pdf>

8. Chaychenko N.N. Formuvannya doslidnyts'kykh umin' yak skladovoyi pofesiynykh kompetentnostey osobystosti// Vyshcha shkola: Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu. - Vypusk LIII. Chastyna II – Slov'yans'k – 2010. – Rezhym dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/gnvp/2010_53_2/13.pdf .

9. Sheyko V.M., Kushnarenko N.M. Orhanizatsiya ta metodyka naukovo-doslidnyts'koyi diyal'nosti: Pidruchnyk. – 5-e vyd., ster. – K.: Znannya, 2006. – 307s.

Kostuk Olena. INTEGRATION OF RESEARCH COMPETENCE MASTERS AT THE COURSE FUNDAMENTALS OF RESEARCH ACTIVITIES

Summary. The author examines the nature and characteristics of the gradual formation of research competences in the modern system of higher education in Ukraine, their integration in the course of the basics of research activities envisaged master's program. Special attention is given to interdisciplinary communication course and methodological support its teaching.

Keywords: research activity of students, master, research competence, integration competency

Костюк Елена. ИНТЕГРАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ В КУРСЕ ОСНОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Автор рассматривает сущность и особенности постепенного формирования исследовательских компетенций в системе современного высшего образования в Украине, их интеграцию в курсе основ научно-исследовательской деятельности, предусмотренного магистерской программой. Особое внимание уделено межпредметным связям курса и методическому обеспечению его преподавания.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, магистратура, исследовательские компетенции, интеграция компетенций

УДК 37.015.31:7:31661

Franc Malgorzata,
dr n. hum., Staropolska Szkoła Wyższa,
Warszawa

WYCHOWANIE ESTETYCZNE W ŚWIETLE INKONTROLOGII

Франц Малгожата,
кандидат гуманітарних наук,
Старопольський коледж,
Варшава

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ВИМІРІ ІНКОНТРОЛОГІЇ

***Анотація.** У статті розглянуто сутність естетичного виховання у вимірі інконтрології. Зактуалізовано кризу естетичного виховання на сучасному етапі цивілізаційного розвитку, що наявна на теоретичному й практичному рівнях. Незважаючи на традиції і значущість мистецтва, його роль у естетичному вихованні недооцінюється. З метою посилення суспільного статусу естетичного виховання, визначення його пріоритету в освітній практиці здійснено теоретичний аналіз його сутності в контексті інконтрології, сконструйовано і відображено відповідні моделі, що сприятимуть проведенню феноменологічних досліджень.*

***Ключові слова:** виховання, інконтрологія, естетичне виховання, модель, теорія і практика естетичного виховання.*

Wprowadzenie. Inkontrologia to termin ufundowany przez A. Nowickiego, oparty przez autora na fundamentach filozofii kultury, a rozumiany jako filozofia spotkań – swoistych relacji jakie zawiązują się pomiędzy człowiekiem a przedmiotem. Tymi przedmiotami, które poddają się przekształceniom, nadają sens ludzkiemu życiu jest świat dzieł. To one stanowią katalizator dla procesów interioryzacji i eksterioryzacji.

B. Suchodolski na określenie «wychowanie estetyczne» wprowadza termin «wychowanie przez sztukę» i identyfikuje je z koncepcją wychowania całego człowieka, która dotyczy swoistości potrzeb uczuciowych i wyobrazeniowych człowieka, szczególnych możliwości jakie daje sztuka i aktywność własna w ich zaspokajaniu. Wychowanie przez sztukę oznacza więc kształtowanie dzięki bogactwu sztuki swoistych postaw moralnych człowieka, jego stosunku do świata, do innych ludzi i do siebie samego, pobudzanie jego dyspozycji twórczych i wyobraźni. Wychowanie przez sztukę obejmuje kształtowanie całego człowieka w tych kategoriach postaw i przeżyć, które w świat ludzkiej cywilizacji wprowadza sztuka. Wychowanie estetyczne B. Suchodolski pojmuje zaś w węższym znaczeniu jako kształcenie kultury estetycznej, dobrego smaku. Tak ujęte wychowanie estetyczne odnosi się do kształtowania percepcyjnych, przeżyciowych, interpretacyjnych procesów odbiorcy i stwarzania autentycznych doświadczeń estetycznych. Jednakże głęboki i wnikliwy kontakt z dziełami sztuki wpływa jednocześnie na kształtowanie życiowych zachowań i postaw odbiorcy. Wychowanie estetyczne w sensie węższym rozumiane jako kształcenie kultury estetycznej człowieka, wrażliwości na sztukę przyjmuje określenie «wychowania do sztuki» (Wojnar, 1976).

W niniejszym artykule wychowanie estetyczne identyfikowane będzie szeroko – jako kształtowanie całego człowieka dzięki oddziaływaniu sztuki pojmowanej jako dzieło sztuki i jako twórcza aktywność artystyczna.

W wychowaniu estetycznym można dopatrzeć się idei inkontrologii. W wychowaniu estetycznym dochodzi do spotkania i dialogu. Wychowanek spotyka się z dziełem sztuki – interioryzuje (buduje własną osobowość z elementów świata dzieł sztuki) i eksterioryzuje (przekazuje wytwarzanemu przedmiotowi estetycznemu część własnej osobowości). Prowadzi tym sposobem dialog z dziełem sztuki. Wychowanek spotyka się także z wychowawcą estetycznym, który mu dzieło sztuki udostępnia i uprzystępnia. Wychowanek, prowadząc dialog z wychowawcą estetycznym – pośrednikiem dzieła sztuki, mentorem interioryzacji i eksterioryzacji.

Idea inkontrologii. Podstawy inkontrologii sformułował A. Nowicki (1991). Inkontrologię rozumiał jako swoistą relację jaka zawiązuje się pomiędzy człowiekiem a przedmiotem. To świat dzieł nadaje sens ludzkiemu życiu. A. Nowicki ustanowił akt «wdzielowstąpienia». Istotą tego aktu jest przeniesienie części świata wewnętrznego w przedmiot. Rezultat «wdzielowstąpienia» opisuje koncepcja ergantropii, w której dziełom sztuki zostaje przypisana podmiotowość i aktywność twórcy, wynikająca z jego realnej obecności w dziele. Ergantropia – zdaniem A. Nowickiego – ujawnia się w dwóch płaszczyznach:

- eksterioryzacji, będącej spotkaniem poprzez rzeczy,
- interioryzacji, będącej spotkaniem w rzeczach.

Interioryzacja to «... proces budowania własnej osobowości z elementów świata rzeczy, znajdującego się na zewnątrz nas» (Nowicki, 1974, s.7). Interioryzacja polega na stworzeniu przez odbiorcę nowego dzieła. Jest to możliwe

dzięki przestrzeni miejsc niedookreślonych. Rzeczywisty twórca dzieła «wkłada» w nie swój багаż doświadczeń, pozostawia jednak miejsca niedookreślone, czekające na aktywność odbiorcy. Bez aktywności odbiorcy, bez wypełniania miejsc niedookreślonych przez odbiorcę dzieło pozostało by martwe. W interioryzacji idzie o wypełnianie luk nowymi znaczeniami, będącymi przyczynkiem do własnej dalszej aktywności twórczej.

Eksterioryzacja to «... proces przekazywania wytwarzanym przedmiotom istotnej części własnej osobowości. W ten sposób właśnie, przekształcając się w rzeczy, człowiek staje się obecny w rzeczach» (tamże, s. 7). W trakcie eksterioryzacji dochodzi do pobudzenia aktywności myślowej, twórczej odbiorcy. Odbiorca «wchodzi» w dzieło dzięki pustym przestrzeniom, wypełnia je w swoisty dla siebie sposób. W «spotkaniu poprzez rzeczy» nie chodzi o powtarzanie, reprodukowanie cudzych myśli, ale o ich rozwijanie, poprawianie, nadawanie nowych treści i sensów. Te puste pola dają każdemu odbiorcy szansę bycia współtwórcą dzieła. Recepcji dzieła jest tyle, ilu odbiorców, a każda z nich zależna jest od pytań, jakie odbiorca stawia dziełu (Łukaszyński, 1997).

Zdaniem A. Nowickiego każde «stworzone» przez odbiorcę dzieło stwarza, buduje, konstytuuje «nowego człowieka», aktywnego w sferze intelektualnej, emocjonalno-motywacyjnej, działaniowej.

Inkontrologia jako teoria spotkania i dialogu dała podstawy myśli filozoficznej o wychowaniu. Według A. Nowickiego (1991) dialog znajduje uzasadnienie w edukacji, zakłada bowiem:

- pojawienie się rzeczy, rzeczy cennej dla partnerów dialogu;
- poszukiwanie wartości wzbogacających dzięki naturalnym metodom poznania, wzbogacaniu «mas

apercepcyjnych», poszerzaniu wiedzy, rozwijaniu aktywności, atmosferze otwartości.

Spotkanie w edukacji urzeczywistni się, gdy nauczyciel będzie mistrzem:

- odpowiednio przygotowanym,
- reprezentującym wysoki poziom intelektualny (na poziom który składają się: wykształcenie, dociekliwość badawcza, kultura osobista),
- posiadającym i przekazującym własne poglądy poparte doświadczeniem,
- w umiejętny sposób przekazującym wiedzę i hierarchię wartości,
- mądrym, z wyobraźnią pedagogiczną i talentem pedagogicznym, o ukształtowanej osobowości,
- umiejętnie współpracujący z uczniem w naukowym poznaniu i przekształcaniu rzeczywistości,
- dbającym o podmiotowe traktowanie ucznia, okazującym mu szacunek, tworzącym postawę wzajemnego otwarcia,
- nieustannie aktywnym w wielu dziedzinach i twórczym (dbającym o własny rozwój intelektualny i duchowy).

Od przymiotów, umiejętności i dyspozycji nauczyciela – mistrza zależy bowiem rezultat oddziaływania edukacyjnego – stopień gotowości ucznia do poddania się owemu oddziaływanu.

Kluczowymi dla koncepcji wychowania A. Nowickiego zdają się być:

- postrzeganie wychowania jako spotkania (co wynika bezpośrednio z inkontrologii);
- uznanie aktywności nauczyciela – wychowawcy – mistrza, wytwarzającego w uczniu – wychowanku potrzebę obcowania z arcydziełami i pobudzającego go do własnej aktywności myślowej (eksterioryzacja);

- uznanie aktywności nauczyciela – wychowawcy – mistrza, dyscyplinującego ucznia – wychowanka do tworzenia i działania twórczego (interioryzacja).

Przyświecają tym wskazaniom trzy zasady: humanizm, uniwersalizm, pluralizm.

Wychowanie estetyczne. Sztuka stanowi istotny element kultury. Pojmowana jest z jednej strony jako dzieła stworzone przez człowieka potwierdzające jego możliwości twórcze, z drugiej – jako ekspresyjna jego aktywność. Przez to stanowi szczególny «instrument wychowawczy»; na tyle szczególnie, że stał się podstawą koncepcji wychowania człowieka. Wychowanie estetyczne stanowi ogniwo takiej koncepcji wychowania człowieka, dla której instancją są różne dziedziny cywilizacji, tworzonej przez ludzi, obiektywny społeczno-kulturalny świat ludzkiej cywilizacji, a sztuka – to oczywiście jeden z podstawowych elementów tego świata (Wojnar, 1977).

Wychowanie estetyczne realizować się może zarówno poprzez sytuacje programowe (zajęcia szkolne, zajęcia placówek programowo – oświatowych), poprzez sytuacje zaplanowane (spektakle teatralne, koncerty muzyczne) bądź akty, sytuacje spontaniczne, sprowokowane obecnością sztuki czy potrzebą wyrażania się w sztuce (wspólne muzykowanie, akcje graffiti) (Olczak, 2009, s. 66).

Wychowanie estetyczne ogarnia swym wpływem wszystkich ludzi, odnosi się zarówno do dzieci, młodzieży i dorosłych, przez co mocno osadza się w edukacji permanentnej. Wartości płynące ze sztuki i kontaktu z nią docierają do ogółu a nie wyłącznie do wybranych jednostek, szczególnie uzdolnionych czy zainteresowanych, do ogółu – a więc niezależnie od wieku. Wychowanie estetyczne nie wyróżnia swoich «wychowanków».

Wychowanie estetyczne ze swym podstawowym narzędziem oddziaływania – sztuką jest procesem otwartym, ewoluującym i elastycznym:

- otwartym – bo dostosowuje się do «wychowanków», do ich możliwości recepcyjnych i zainteresowań poznawczych dostarczając za każdym razem innych obiektów sztuki, innych jakości estetycznych tak, by «otworzyły im się oczy i uszy, umysły i serca»;

- ewoluującym – ponieważ sztuka zmienia swoje oblicze dopuszczając coraz to nowsze kategorie jakościowe ze względu na zmiany społeczno-historyczne, zmienia się sam twórca osadzony w coraz to nowszej obiektywnej społeczno-kulturalnej przestrzeni ludzkiej cywilizacji, zmienia się pod wpływem tych zmian i sam odbiorca sztuki – wychowanek;

- elastycznym – jako że dostosowuje się do «wychowanków» i ich dyspozycji psychicznych.

Wychowanie estetyczne jest oddziaływaniem zintegrowanym i całościowym:

- po pierwsze: dlatego, że środowisko wychowujące obejmuje nie tylko pedagogów, nauczycieli blisko związanych ze sztuką, działaczy kulturalnych i społecznych czy samych artystów. W równym stopniu oddziałują estetycznie środowiska do tej pory nie postrzegane w tym świetle – środowiska związane z polityką, ekonomią czy gospodarką: marketingowe, konstruktorskie, projektowe;

- po drugie – integracyjne wychowanie estetyczne zapośredniczają wytwory, które należą do bogatego świata ludzkich dokonań (począwszy od dzieł sztuki w tradycyjnym rozumieniu: obrazy, rzeźby, architektura, grafika, rzemiosło artystyczne a skończywszy na sztuce współczesnej: działaniach, akcjach, nowościach technicznych);

- po trzecie – wychowanie estetyczne oddziałuje jednocześnie na całą sferę psychiczną: poznawczą,

emocjonalną, motywacyjną, działaniową, nie wyłączając duchowej, człowieka, jako że sztuka wiąże się z autentycznym życiem człowieka. «(...) obiektywne instancje wychowawcze zakorzenione w ludzkim świecie działają w każdym przypadku na całą osobowość człowieka, na wszystkie jego dyspozycje psychiczne, przewyższając tym samym niebezpieczny i sztuczny podział osobowości» (Wojnar, 1976, s. 294).

Wychowanie estetyczne przeciwstawia się tradycyjnemu rygorystycznemu i werbalnemu wychowaniu, łączy się z siłami manifestującymi spontaniczny rozwój jednostki. Odpowiada jej potrzebom i jej indywidualnej aktywności. Nie zamyka się na «przekazywaniu dorobku» lub «modelowaniu» według jakichś wzorców, a włączone jest w proces wzrostu jednostki, w tok jej doświadczeń i przeżyć. B. Suchodolski potwierdza mówiąc, że wychowanie estetyczne nie jest ani przekazywaniem odwiecznej ludzkiej mądrości wyrażonej w niezmienności ideałów, ani też adaptacją człowieka do już istniejących warunków, lecz procesem potwierdzającym twórcze uczestnictwo człowieka w przekształcaniu rzeczywistości (tamże, s. 293-294).

Uwzględniając aspekt społeczny wychowania estetycznego, jego wpływ na styl, jakość i poziom życia – kulturę osobistą człowieka lub zbiorowości – łączy się ono z kulturą estetyczną. Kultura estetyczna obejmuje krąg zjawisk związanych ze sztuką, jej rozumieniem i przeżywaniem, jednocześnie określa styl, jakość, poziom, aspiracje określonych zbiorowości.

Inkontrologia w wychowaniu estetycznym. W każdym procesie wychowania, zdaniem B. Suchodolskiego, «biorą udział trzej partnerzy: wychowawca, wychowanek oraz społeczno-kulturowy świat obiektywny, w którym żyją i działają zarówno wychowawca, jak wychowanek, świat,

który wyznacza im obu określone zadania i dokonuje oceny ich działania» (Suchodolski, 1966, s. 262).

W wychowaniu estetycznym wychowawca i wychowanek są osobowymi partnerami wychowania (Szuman, 1997, s. 129-140), dzieło sztuki jest partnerem bezosobowym.

W wychowaniu estetycznym wychowawcą S. Szuman określa mianem «wychowawcy estetycznego», M. Tyszkowa jako «czułego odźwiernego». Wychowawca estetyczny skutecznie pobudza, pielęgnuje i rozwija twórczą aktywności wychowanków. Owocem tego oddziaływania ma być wyrobiona u wychowanka postawa twórcza, jak ją określa N. Sillamy – dyspozycja do tworzenia (Gloton, Clero, 1988, s. 47), charakteryzująca się według V. Lowenfeld i J. P. Guilford:

- pogłębioną wrażliwością, polegającą na umiejętności przetwarzania i sublimowania wrażeń odbieranych ze świata i za pośrednictwem zmysłów,
- umiejętnością zajmowania postawy gotowości, a także związaną z tym umiejętnością kojarzenia różnych idei z jednym i tym samym przedmiotem,
- psychiczną mobilnością – zdolnością do szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji,
- oryginalnością indywidualnej ekspresji,
- zdolnością dokonywania takich operacji myślowych, które pozwalałyby na zmienne użytkowanie jednego i tego samego materiału,
- myśleniem abstrakcyjnym, polegającym na umiejętności dostrzegania interesujących szczegółów w najbardziej codziennym otoczeniu, równocześnie związanym ze zdolnością wnikania w istotę różnorodnych doświadczeń,
- zdolnością do syntezy – umiejętnością zebrania różnych przedmiotów czy różnych części jednego przedmiotu po to, aby nadać im nowe znaczenie,

- zdolnością sprawnego organizowania, czyli przekształcania danych przypadkowych w harmonijną jedność, opartą na integracji myśli, uczucia i spostrzeżenia (Wojnar, 1997a, s. 10-26).

Postawa twórcza może być inicjowana poprzez własną ekspresję i działalność artystyczną.

Wychowawca estetyczny dba również o kształcenie odbiorców sztuki. Odbiorca musi wykazać się wnikliwym, głębokim percypowaniem, rozumieniem i przeżywaniem utworów estetycznych. Te oddziaływania wychowawcy estetycznego służą wyrobieniu u wychowanka postawy otwartego umysłu (Wojnar, 1964).

Postawa otwartego umysłu jednym ze swych składników czyni postawę twórczą, pozostałymi zaś składnikami są: wyostrzenie sposobu postrzegania, rozszerzenie zakresu doświadczeń oraz wzbogacanie i pogłębianie wiedzy. Składniki te łączy to, że wynikają z kontaktu odbiorcy ze sztuką, z przeżycia estetycznego, którego charakter związany jest z kontemplacją estetyczną.

«Wyostrzenie sposobu postrzegania» wiedzie przez czujną i wrażliwą obserwację, oglądanie dzieł. To zaś zapośredniczy spostrzeganiu i odkryciu wszystkich jego detali. Wyostrzona i wysubtelniona percepcja dzieł sztuki wpływa na sposoby postrzegania otaczających człowieka przedmiotów i zjawisk, na sposoby ujmowania ich wyglądu i funkcji.

«Rozszerzenie zakresu doświadczeń» wiąże się ze sposobem zdobywania i przeżywania nowych doświadczeń. «Dotyczy zarówno stosunku do samego siebie, momentu odkrycia własnej indywidualności, własnego życia psychicznego, a także stosunku do świata, odkrycia rzeczywistości zewnętrznej, rozumienia innych ludzi, nawiązywania z nimi kontaktu» (tamże, s.292). Rozszerzeniu zakresu doświadczeń sprzyjają częste kontakty

ze sztuką, przeżywania ich wartości estetycznej ukazującej się w formie, treści i ekspresji dzieła.

«Najwcześniejsze, podstawowe zainteresowanie sztuką kojarzy się z naturalną już w wieku dziecięcym potrzebą zaspokajania ciekawości świata. Zainteresowanie to, jakkolwiek rozszerzone, zwielokrotnione i pogłębione wraz z wiekiem, trwa niemal przez całe życie i w znacznej mierze decyduje o atrakcyjności sztuki dla człowieka» (tamże, s. 307). Wzbogacanie wiedzy jest zabiegiem poznawczym, łączy się z intelektualnym docieraniem, analizowaniem różnych stron dzieła sztuki. Budzi się w ten sposób zainteresowanie światem, pasja poznawcza i potrzeba poszukiwań nowych treści.

Dzieło sztuki jest przedmiotem, który stanowi koherentną całość i odznacza się cechami formalnymi (Olczak, 2009, za: Gołaszewska, 1973). Jest przedmiotem odgraniczonym od reszty świata – nie jest więc «dalszym ciągiem» rzeczywistości, lecz tworzy swój własny, specyficzny «świat artystyczny». Jest tworem celowym człowieka i zawiera w sobie ślad jego indywidualnych zamierzeń. Jest również tworem kulturowym powstałym z uwagi na określone zamierzenie artystyczne, którego pełny sens odsłonić może epoka, w której dzieło powstało. Dzieło sztuki można uznać za najłatwiej uchwytny, oczywisty «obiekt», który – co najważniejsze – stanowi impuls dla przeżyć odbiorcy, cel aktywności twórczej artysty.

Choć uzasadniona poniekąd jest teza, że dzieło sztuki jest bezosobowe, to jednak funkcjonuje ono jako pełnoprawna jednostka – jest pewną kartą historii, opowiada o życiu i przeżyciu, emanuje emocjami, zarysowuje problemy. Tak interesującą «jednostkę» chce się poznać, a może i polubić, współtowarzyszyć «jej» emocjom i nastrojom, dzielić z «nią» dramaty, dzięki «niej» dostrzegać owe dramaty. W ten sposób dzieła sztuki stają się konkretnie

żywe i estetycznie wymowne – mediują w świadomości wychowawców i wychowanków.

Wychowanie estetyczne jawi się jako spotkanie dwojga osób: wychowanka i wychowawcy estetycznego. Celem tego spotkania jest:

- harmonijny i wszechstronny rozwój wychowanka,
- podmiotowość wychowanka,
- wychowanie *homo creator*,
- budowanie postawy twórczej i postawy otwartego

umysłu;

Treścią spotkania wydają się być wartości tkwiące w samej twórczości i w procesie tworzenia.

Przyświecają temu spotkaniu zasady:

- budowania w trakcie spotkania wspólnoty, «sfery pomiędzy» dla wydarzania/pojawienia/ujawnienia się wartości;

- kształtowania relacji «nauczyciel – z – uczniem», partnerstwa.

Przedkładaną metodą jest dialog, w którym dochodzi do porozumienia, zrozumienia drugiego oraz autokreacji wychowanka; środkiem zaś język – język przeżyć, emocji; język pozbawiony dualności; język danej dziedziny sztuki.

Wychowanie estetyczne jest także spotkaniem z dziełem sztuki i twórcą odbijającym się jak w zwierciadle w tym dziele. Celem tego spotkania jest:

- eksterioryzacja – wytworzenie w wychowanku potrzeby obcowania z arcydziełami sztuki i innymi wytworami twórczymi, pobudzenie go do własnej aktywności myślowej, aby ten wykazał się wnikliwym, głębokim percypowaniem, rozumieniem i przeżywaniem utworów estetycznych; wyrobienie u wychowanka postawy otwartego umysłu;

- interioryzacja – dyscyplinowanie wychowanka do tworzenia i działania twórczego.

Treścią spotkania staje się świat dzieł sztuki, wytworzenie czegoś nowego i wartościowego na kanwie zinterioryzowanych dzieł sztuki.

Metodą przewodnią spotkania «poprzez rzeczy» i «w rzeczach» jest dialog, w którym dochodzi do porozumienia, zrozumienia drugiego w dziele sztuki; środkiem zaś język – język przeżyć, emocji; język pozbawiony dualności; język, którym mówi twórca dzieła sztuki.

Modele spotkania w wychowaniu estetycznym. Konstruowanie modelu spotkania w wychowaniu estetycznym oparto na typologicznym podejściu do spotkania.

Przyjmując kryterium: «podmiot – przedmiot uczestniczący w spotkaniu» (Ostrowska, 2007, s. 6) daje się zauważyć w wychowaniu estetycznym spotkanie: intrapersonalne, interpersonalne, «w rzeczach» i metafizyczne.

Spotkanie wychowanka z samym sobą dokonuje się w dwóch przestrzeniach. W przestrzeni pierwszej – wychowanek podejmuje czynności związane z ekspresją twórczą, tworzy konkretny przekaz wizualny wyrażający jego osobę. Wychowanek dokonując wglądu w samego siebie prowadzi wewnętrzny dialog. W przestrzeni drugiej – wychowanek percypuje dzieło sztuki i przeżywa je estetycznie. Ważkość przeżycia estetycznego dla ustanowienia przez wychowanka przedmiotu estetycznego i dla ukonstytuowania się podmiotu estetycznego niejako w nim samym, ważność doświadczenia estetycznego potwierdza zaistnienie spotkania z samym sobą.

W wychowaniu estetycznym dokonuje się spotkanie interpersonalne – wychowanek ma możliwość spotkania się z innym. Spotyka z dziele innego – artystę, który uobecnił mu swoją osobę poprzez własne dzieło sztuki.

Spotkanie interpersonalne ma również miejsce, gdy wychowanek tworzy w grupie i powstaje dzieło zespołowe. Dostrzega on wtedy swój akcent w pracy, ocenia swoją wartość we wspólnym działaniu, konfrontuje swój udział z rówieśnikami, uczy się słuchać opinii współtworzących i szanować ich sposoby ujmowania rzeczywistości. Poprzez aktywny udział własny w artystycznym przedsięwzięciu zespołowym komunikuje się bezpośrednio z innymi rówieśnikami (Olczak, 2009).

W wychowaniu estetycznym ma miejsce spotkanie «w rzeczach». Wychowanek, którego pragniemy uformować na wnikliwego odbiorcę sztuki, podejmuje aktywność twórczą dookreślania miejsc «niedookreślonych», wypełniania «przestrzeni pustych», współtworzenia dzieł, kontynuowania «dzieł otwartych». Wyostrowając sposób postrzegania, rozszerzając zakres doświadczeń oraz wzbogacając i pogłębiając wiedzę wychowanek przywraca sens istnienia dzieła sztuki, odczytuje problemy zawarte w dziele sztuki na nowo, nadaje im status aktualnego.

W wychowaniu estetycznym dochodzi do spotkania «metafizycznego». Świat sztuki jest światem znaków, symboli i wartości. E. Cassirer (1977) człowieka określił jako *animal symbolicum*, pragnąc w ten sposób uwypuklić człowieczą cechę gatunkową. Formy symboliczne, którymi posługuje się człowiek w życiu społecznym, stanowią matrycę, za pomocą której uobecnia się duch ludzki nadający kształt rzeczywistości. Duch ludzki pod postacią znaków opisuje swoje sposoby opanowania świata. Sztuka, dysponując właściwym sobie systemem znaków i symboli, interpretuje i ocenia rzeczywistość na wzór innych form symbolicznych: mitu, religii, filozofii, nauki.

Wychowanek w swojej aktywności twórczej posługuje się indywidualnie dobranymi znakami przekazu artystycznego, ujawnia w ten sposób odwiecznego ducha

ludzkiego, pragnącego przyswoić, okiełznać, przekształcić świat, odkryć, opisać własną teorię bytu, istnienia. Wychowanek włącza się w spotkanie metafizyczne również podczas recepcji dzieła sztuki. Oto przecież dzieło sztuki jest komunikatem, przekazem, informacją. Przekaz ten dokonuje się za pośrednictwem pewnego «języka», specyficznego systemu znaków i kodów, po zapoznaniu się z którym odbiorca uzyska więcej niż tylko maksimum informacji, ale nadto «naddanie artystyczne».

Tablica 1

SPOTKANIE w wychowaniu estetycznym

<i>Kryterium</i>	<i>Typ spotkania</i>
podmiot – przedmiot	<ul style="list-style-type: none"> • intrapersonalne • interpersonalne • «w rzeczach» • metafizyczne

Źródło: własne

Wychowawca estetyczny, świadomie i odpowiedzialnie oddziałując na wychowanka, sprzyjając jego pełnemu, harmonijnemu rozwojowi, wydobywając jego pełnię sił twórczych, każdą sytuację spotkania będzie budował na dialogu.

Relacja dialogowa wychowanek – wychowawca estetyczny czyni z wychowania estetycznego wychowanie podmiotowe (Tchorzewski, 1993), w którym podmioty wychowania (wychowanek i wychowawca estetyczny) włączają się wzajemnie w linię własnych działań, stają się równoprawnymi i równoważnymi aktorami. Wychowawca estetyczny godzi się na ograniczenie swej podmiotowości podmiotowością wychowanka, sceduje część swojej wolności na rzecz wychowanka dla jego dobra, rozumianego

jako rozwój osobisty i kształtowanie tożsamości. Zadania wychowawca nie dominują nad nim.

Wychowanie estetyczne jako podmiotowe tworzy warunki do aktywności wychowawcy, która jest inicjowana i rozwijana przez niego według jego osobistych wartości i standardów. Aktywnością tą steruje prawo do szukania na «własną rękę» możliwych sposobów rozwiązań, prawo stosowania różnorodnych metod i podejść, prawo do własnej oceny wykonania zadania i osiągniętego wyniku. Wychowanie estetyczne jako podmiotowe jednocześnie stwarza szerokie pole dla aktywności wychowawcy estetycznego i jego twórczości w obszarze pedagogicznym i artystycznym. Miarą skuteczności pracy wychowawczej nie są cechy wychowawcy, lecz wysiłek i pomysłowość wychowawcy estetycznego włożona w dostarczanie wychowankowi wartościowych przeżyć.

Wychowawca estetyczny nastawiony jest na orientację podmiotową – na aktywność sprawczą wychowawcy, obejmującą:

- generatywność, czyli skłonność do spontanicznej emisji zachowań oraz tendencję do wypróbowywania nowych schematów myślenia i działania;
- optymizm, czyli nastawienie na zdarzenia pozytywne, oczekiwanie sukcesu, powodzenia;
- zaufanie do siebie, manifestujące się w stosunku do własnych preferencji i możliwości, pomysłów i inteligencji;
- selektywność, wyrażająca się jasnym, zdecydowanym wartościowaniem, odbiorem i przetwarzaniem informacji;
- poszukiwanie przyczynowości, nastawione na wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między zjawiskami, zwłaszcza pomiędzy własnym zachowaniem a możliwymi następstwami (Kofta, 1989, s. 38-39).

Doświadczenie dialogu buduje wspólnotę, jedność inności/różnicy. W wychowaniu estetycznym pomimo wiążącej wychowanka i wychowawcę estetycznego relacji niesymetrycznej możliwe jest osiągnięcie wspólnoty, współlistnienia.

Wychowanka i wychowawcę estetycznego wiąże interakcja niesymetryczna (Szuman, 1997). Istnieje bowiem różnica kompetencji w zakresie wiedzy i rozumienia, poziomu różnych umiejętności, przede wszystkim tych, które są przedmiotem oddziaływania. Wychowawcą właściwym jest tylko ten, który posiadał dostatecznie wysoki i pogłębiony poziom percypowania, poznawania, rozumienia, odczuwania i oceniania sztuki. Wychowawcą jest tylko ten, który dzięki swoim kwalifikacjom – swojej wiedzy o sztuce, doświadczeniu i wyrobionemu smakowi – umie zajmująco i rzeczowo a zarazem wnikliwie i odkrywczą wypowiadać się o dziele sztuki, z którym wychowanek w jego obecności się zapoznaje lub z którym już uprzednio zapoznał się samodzielnie.

Wychowanie estetyczne jest działaniem skierowanym na wychowanka lub na jego otoczenie w celu wywołania zmiany. Można je więc określić jako interwencję w układ żywy, rozwijający się, obdarzony własną historią i aspirujący ku jakiejś przyszłości, jakim jest wychowanek. Pouczenia, wyjaśnienia i sugestie wychowawcy muszą więc dotyczyć tego, co wychowankowie percypują i poznają, doznają i przeżywają, a ponadto tego, co mogliby oni jeszcze odkryć w dziele sztuki i włączyć do swojej autonomii dla własnego rozwoju. Wychowawca estetyczny w swojej ofercie dydaktycznej musi uwzględnić taką dynamiczną perspektywę (Olczak, 2009).

W trakcie dialogu, jaki prowadzi wychowawca estetyczny z wychowankiem, dochodzi do formowania świata wartości. Wartości te mają wymiar humanistyczny –

wypełnia się osobowość wychowanka poprzez spotkanie z wychowawcą estetycznym; wypełnia się także osobowość wychowawcy estetycznego za sprawą kontaktu z wychowankiem.

Tablica 2

SPOTKANIE wychowanek – wychowawca estetyczny

<i>Składniki spotkania</i>	<i>Właściwości spotkania</i>
dialog	<ul style="list-style-type: none"> • «Ja – Ty» • układ «Nauczyciel – z – Uczniem» • budowanie wspólnoty
podmiotowość	<ul style="list-style-type: none"> • wychowanie podmiotowe • orientacja podmiotowa
Różnica	<ul style="list-style-type: none"> • relacja niesymetryczna
Wartość	<ul style="list-style-type: none"> • wartości humanistyczne tkwiące w osobie i wytworze

Źródło: własne

Pomiędzy wychowankiem a dziełem sztuki dochodzi również do spotkania i szczególnej relacji – relacji dialogowej.

Oto bowiem «Każde dzieło sztuki ma swój indywidualny byt, jako określony utwór artystyczny, i każde tak jest uposażone i ukształtowane, że stało się jedną z wielu indywidualnych jednostek (...)» (Szuman, 1997, s. 157). Wychowanek prowadzi dialog w trakcie eksterioryzacji. Wychowanek «wchodzi» w dzieło dzięki miejscom niedookreślonym, uzupełnia przestrzeń puste bytu intencjonalnego, odszukuje przedmiot estetyczny w wyniku podejmowanej percepcji estetycznej, przeżywa estetycznie szukając wartości estetycznych i nadestetycznych.

W dialogu z wychowankiem dzieło sztuki nie jest nadrzędne względem niego, nie bierze nad nim władzy, nie

żąda «posłuszeństwa». W dialogu dzieła sztuki z wychowankiem dzieło sztuki nie ulega kaprysom wychowanka, wychowanek nie podporządkowuje go sobie. W dialogu wychowanka z dziełem sztuki dochodzi do wzajemności oddziaływań: dzieło odsłania miejsca niedookreślone wnikliwemu autonomicznemu wychowankowi. Dzieło sztuki przemawia tylko dlatego, że wychowanek tego chce.

Dialog ten jest «ponad czasem». Odbywa się co prawda «w danym czasie», jednak nie poddaje się orientacjom temporalnym. Dialog ujmuje cały horyzont czasowy, jest niezależny od terażniejszości, przeszłości, przyszłości. Można z równym powodzeniem powiedzieć, że w dialogu z dziełem sztuki wychowanek zawieszony jest w «ponad czasie» lub równolegle w więcej niż jednym wymiarze czasu. Dzieło sztuki ma bowiem moc transferowania swymi właściwościami estetycznymi i przenikania całą osobowość wychowanka.

Nadto, dialog ten jest «ponad przestrzenią». Odbywa się co prawda w danym miejscu, jednakże dzieło sztuki nie zna granic geograficznych.

Właściwością relacji wychowanka z dziełem sztuki jest podmiotowość. Ujawnia się w toku interioryzacji. Oto wychowanek wypełnia luki nowymi znaczeniami, współtworzy nowe dzieło, wraz z autorem dzieła podejmuje nieco/zupełnie na nowo próby rozwikłania aktualnych problemów aksjologicznych (Ostrowska, 2007). Tak powstałe przy współudziale wychowanka dzieło buduje go nowego, konstytuuje «nowego człowieka».

W relacji wychowanek – dzieło sztuki zaciera się różnica, występuje jedność współlistnienia. Dzieło sztuki dla wychowanka jest:

- otwartym – dostosowującym się do jego możliwości recepcyjnych i zainteresowań poznawczych;

- ewoluującym – poddającym się zmianom, jakie zachodzą w wychowanku;
- elastycznym – ambiwalentnie przystosowującym się do stanów emocjonalnych wychowanka.

Relacja wychowanek – dzieło sztuki odzwierciedla świat aksjologiczny, potwierdzających twórcze uczestnictwo człowieka w przekształcaniu rzeczywistości. Świat wartości estetycznych i nadestetycznych dostrzegany w dziele sztuki uwrażliwia wychowanka estetycznie, formuje smak estetyczny i kulturę estetyczną. Prowadzi do ukształtowania się postawy estetycznej, postawy gotowości i oczekiwania na przeżycie estetyczne, motywuje do obcowania ze sztuką.

Relacja wychowanek – dzieło sztuki «odnosi się w równym stopniu do interioryzowanych wartości obiektywnych, co do procesów wyzwiania wewnętrznych sił ludzkiej osobowości, sił i dyspozycji tłumionych czy wręcz niszczonej przez świat zewnętrzny i jednostronność intencjonalnych procesów edukacyjnych» (Wojnar, 1997b, s. 276).

Tablica 3

SPOTKANIE wychowanek – dzieło sztuki

<i>Składniki spotkania</i>	<i>Właściwości spotkania</i>
dialog	<ul style="list-style-type: none"> • «poprzez rzeczy» • układ «wychowanek – z – dziełem sztuki» • «w pełnym horyzoncie czasowym» • «ponad przestrzenią» • doświadczenie eksterioryzacji dzieła sztuki konstytuuje Ja
podmiotowość	<ul style="list-style-type: none"> • «w rzeczach» • doświadczenie interioryzacji dzieła sztuki konstytuuje «nowego człowieka»

Różnica	<ul style="list-style-type: none"> • relacja symetryczna • otwarta • ewoluująca • elastyczna
wartość	<ul style="list-style-type: none"> • wartości obiektywne tkwiące w utworze • wartości wewnętrzne tkwiące w wychowanku

Źródło: *własne*

Podsumowanie. Wychowanie estetyczne jest tą szczególną dziedziną wychowania, w której spotykają się trzej równoprawni partnerzy: wychowanek, wychowawca i dzieło sztuki. Wielowątkowe relacje spletają się i są względem siebie komplementarne. Między partnerami wychowania estetycznego dochodzi do dialogu; każdy z partnerów daje coś od siebie, swoim byciem warunkuje istnienie drugiego. Na tym tle da się uchwycić myśl przewodnią inkontrolologii.

W wychowaniu estetycznym rozumianym głównie jako własna działalność twórcza wychowanek eksterioryzuje, przekazuje część siebie tworum przez siebie wykonanym, spotyka się «poprzez rzeczy» z «innym» – wychowawcą estetycznym.

W wychowaniu estetycznym pojętym jako rozumienie dzieła sztuki i doświadczanie przeżycia estetycznego wychowanek interioryzuje, ubogaca swoją osobowość wchłaniając elementy dzieła, spotyka się «w rzeczach» z twórcą dzieła sztuki.

Jednakże – w mojej ocenie – wychowanie estetyczne przeżywa swego rodzaju kryzys. Kryzys ten obejmuje w części warstwę teoretyczną i praktyczną. Pomimo swojej tradycji i znaczenia sztuki dla wychowania jest ciągle niedoceniane. By podnieść rangę wychowania estetycznego,

by nie było tylko i wyłącznie – jak to ma miejsce w praktyce edukacyjnej – «ludycznym» uzupełnieniem innych dziedzin wychowania przeprowadzono teoretyczne rozważania nad wychowaniem estetycznym w kontekście inkontrologii – teorii spotkania i dialogu, i skonstruowano modele.

Stoję na stanowisku, że wychowanie estetyczne zyskałoby wymiar współczesnego, przeciwstawiającego się atrofii obecnych podmiotów wychowania, atrakcyjnego zarówno dla wychowanków, jak i wychowawców, gdyby:

- po pierwsze – praktyka edukacyjna potraktowała wychowanie estetyczne jako spotkanie: wydarzenie ważne, znaczące, doniosłe, pozytywnie oddziałujące, w którym to spotkaniu dochodzi do interakcji wychowanek z samym sobą, z innymi, «w rzeczach» i metafizycznych;

- po drugie – relacja: wychowanek – wychowawca estetyczny zachowała wszelkie przymioty wychowania podmiotowego, nadto – wychowawca estetyczny udostępniał i uprzystępniał wychowankowi dzieła sztuki, by ten mógł dostąpić spotkania z twórcą dzieła oraz aranżował sytuacje estetyczne, by ten mógł przez «to, co widzialne» ujawnić «to, co niewidzialne»;

- po trzecie – relacja: wychowanek – dzieło sztuki dostarczałyby doświadczeń interioryzacji i stało się mottem eksterioryzacji, spotkania «poprzez rzeczy».

BIBLIOGRAFIA

1. Cassirer Ernst, Esej o człowieku: wstęp do filozofii kultury, (tłum. Anna Staniewska). «Czytelnik», Warszawa 1977, ss. 410.

2. Gloton Robert, Clero Claude, Twórcza aktywność dziecka, (tłum. Irena Wojnar). WSiP, Warszawa 1988, ss. 262.

3. Gołaszewska Maria, Zarys estetyki. Problematyka. Metody. Teorie. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973, ss. 482.

4. Łukaszyński Janusz, Inkontrologiczna koncepcja czytania i jej znaczenie: funkcje w filozofii kultury Andrzeja R. Nowickiego. «Nauki Humanistyczne», 1997, t. 3, nr 752, s. 28-44.

5. Nowicki Andrzej, Człowiek w świecie dzieł. PWN, Warszawa 1974, ss. 377.

6. Nowicki Andrzej, Spotkania w rzeczach. PWN, Warszawa 1991, ss. 439.

7. Olczak Małgorzata, Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2009, ss. 488

8. Ostrowska Urszula, Fenomen spotkania w wychowaniu. «Edukacja. Studia. Badania. Innowacje», 2007, nr 4, s. 5-19.

9. Szuman Stefan, Sztuka wzbogaca i pogłębia człowieka, [in:] Teoria wychowania estetycznego, pod red. Irena Wojnar. Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1997, s. 129-140.

10. Wojnar Irena, Estetyka i wychowanie. PWN, Warszawa 1964, ss. 378.

11. Wojnar Irena, Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki. PWN, Warszawa 1976, ss. 359.

12. Wojnar Irena, Możliwości wychowawcze sztuki, [in:] Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie, pod red. Maria Tyszkowa. PWN, Warszawa – Poznań 1977, s. 31-52.

13. Wojnar Irena, Możliwości wychowawcze sztuki, [in:] Teoria wychowania estetycznego, pod red. Irena Wojnar. Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1997(a), s. 10-29.

14. Wojnar Irena, Społeczna obecność sztuki a wychowanie człowieka, [in:] Teoria wychowania

estetycznego, pod red. Irena Wojnar. Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1997(b), s. 275-297.

15. Wychowanek jako podmiot działań, pod red. Mirosław Kofta. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, ss. 182.

16. Wychowanie w kontekście teoretycznym, pod red. Andrzej Tchorzewski. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1993, ss. 199.

17. Zarys pedagogiki, pod red. Bogdan Suchodolski, t. 2., (wyd. 4). PWN, Warszawa 1966 – 522 s.

Malgozhata Frants. THE EDUCATION THROUGH ART IN THE CONTEXT OF A INKONTROLOGIE

Summary. This article is conceptual in nature and presents the idea of education through art in the perspective of inkontrologie. Currently, education through art is in a kind of crisis involving both its theoretical and practical dimensions. Despite the long tradition and importance of art for education it is still undervalued. To raise the profile of education through art so that it is not only perceived as a «ludic» supplement of other areas of education (as is the case in educational practice), there were conducted theoretical reflections on education through art in the context of inkontrologie. For the same purpose, certain models were also constructed. The value of this article is believed to be the defining models of meeting in education through art. These models can contribute to the testing of a phenomenological side.

Keywords: inkontrologie, education through art, the models of the mitting.

УДК 378:008:7.012:004.92

*Максимова Алла,
доцент кафедри дизайну
Мистецького інституту
художнього моделювання та дизайну
ім. Сальвадора Далі*

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

***Анотація.** У статті розкрито зміст поняття «проектна культура», представлено структурну модель розвитку проектної культури майбутнього дизайнера у вищій професійній школі, розроблені критерії, показники, компоненти та рівні.*

***Ключові слова:** проектна культура, професійна підготовка дизайнера, структурна модель, графічний дизайн.*

***Постановка проблеми у загальному вигляді.** Еволюційні процеси проектної культури в дизайні орієнтовані на вирішення естетичних, утилітарних, психологічних, соціокультурних, духовних, економічних та екологічних питань зумовлюють необхідність підвищення рівня розвитку проектної культури майбутнього дизайнера відповідно до його здатності на високому професійному рівні вирішувати творчі завдання, створювати нові об'єкти щодо забезпечення естетично-культурних і матеріальних потреб сучасного суспільства. Наразі від дизайнерського рішення і художньо-естетичного образу продукції чи об'єкту дизайну залежить комфорт довіклля, позитивний імідж індивіда в соціумі, успіх фірми тощо. Об'єкти*

графічного дизайну слугують унікальними засобами комунікації, виховання культури та формування престижу у споживачів. Зважаючи на це, особливого соціокультурного значення набуває фах дизайнера-графіка, що зумовлює стрімке зростання попиту в Україні на відповідну спеціальність.

Основи професійного становлення закладаються у майбутнього фахівця графічного дизайну у процесі професійної підготовки у ВНЗ I-IV рівнів акредитації, набуваючи ознак професійної якості особистості, культури виконання дизайнерських проектних розробок, і суттєвий інтерес у дизайн-освіті становить проблема їх якісної підготовки, формування фахової компетентності, чітко визначених критеріїв, показників і рівнів розвитку проектної культури.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Теоретико-методологічним підґрунтям розв'язання проблеми слугують фундаментальні праці І. Зязюна, Н. Ничкало; О. Баніт, А. Бойчука, О. Олексюк, В. Орлова, Л. Оружої, В. Прусака, В. Радкевич, О. Рудницької, О. Фурса та ін. Питання розвитку проектної культури досліджують Ю. Веселова, О. Генісаретський, В. Даниленко, В. Папанек, В. Сидоренко, О. Ческідова та ін. Водночас проблема визначення критеріїв оцінювання фахової компетентності та рівнів розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів залишається малодослідженою в сучасній педагогічній літературі.

Мета статті: розробити та обґрунтувати модель розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків, а також визначити критерії, показники її компонентів та рівнів розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психолого-педагогічній літературі поняття «проектна

культура» в аспекті її розвитку майбутніх фахівців графічного дизайну висвітлюється лише епізодично. Аналіз праць показує, що більшість науковців у галузі дизайну термін «проектна культура» розглядають як простір для творчості, в якому проектне мислення реалізується завдяки похідними від нього здатностями розуміння, проектного задуму та смаку [2], а в педагогіці – високий рівень розвитку здатності до проектування власної діяльності [4]. Приміром, Ю. Веселова зазначає: «Являючись за методом – художнім проектуванням, за метою – естетичною організацією середовища, дизайн, за своїм характером відноситься до проектної, інтелектуально-естетичної діяльності. Як частина проектної культури, він у перспективі може мати великий вплив на галузь управління та організацію процесів соціального масштабу. У той же час, можливості дизайну у педагогічній сфері не до кінця досліджені» [1, с. 317].

Зважаючи на проаналізовані тлумачення, у межах дослідження *проектну культуру майбутніх дизайнерів-графіків* розглядаємо як найвищий ступінь культурного розвитку особистості та її професійних здібностей, який спрямований на якісний результат і передбачає формування особистісних психологічних якостей, розвиток інтелекту, культури творчого мислення та культури проектної діяльності (теоретичні знання і володіння засобами проектування, проектними методами, художні вміння й навички тощо) для подальшого самостійного здійснення професійної діяльності у галузі графічного дизайну. Розвиток проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків є спеціально організованим і цілеспрямованим процесом, ефективність якого залежить від психолого-педагогічних

умов, за яких він здійснюється, а також відповідного науково-методичного забезпечення.

Серед педагогічних умов розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків у професійній підготовці виділимо ті, які безпосередньо спрямовані на вдосконалення навчально-освітнього процесу, мають особистісну зорієнтованість, забезпечують динамічний розвиток професійної майстерності та формування психологічних якостей творчої особистості майбутнього фахівця і, зокрема, таких інтегративних якостей як проектна культура особистості і культура проектної діяльності. До них відносимо наступні:

- взаємодія суб'єктів навчально-освітнього процесу на всіх ланках, які стосуються творчого становлення особистості майбутнього фахівця, розвитку його проектних вмінь і навичок, професійної майстерності;

- гуманізація особистісно-орієнтованого навчання й виховання, розвиток професійних якостей майбутнього фахівця графічного дизайну, сенсу подальшої професійної діяльності на основі усвідомлення ним особистісної відповідальності за власну проектну діяльність перед соціумом;

- індивідуалізація і диференціація професійної підготовки фахівців з дизайну на розкриття особистісних здібностей, творчих талантів і креативності у процесі вивчення спецдисциплін;

- стимулювання професійного інтересу до здійснення проектної діяльності згідно з розумінням сучасних тенденцій розвитку суспільства та усвідомленням психологічного впливу і суспільної значущості створеного об'єкту дизайну;

- високий рівень умінь студентів графічного дизайну здійснювати самоконтроль у процесі професійного розвитку, здатність до самоорганізації,

саморозвитку і вміння планувати власну проектну діяльність;

– дотримання морально-етичних, художньо-естетичних та раціонально-економічних, технологічних вимог професійної діяльності;

– формування психологічної готовності для подальшого самостійного проведення проектної діяльності на високому професійному рівні.

Усвідомлення сенсу власних професійних дій, осмислення проектних завдань і напрямків професійного самовдосконалення, перспектив розвитку проектної культури, зокрема, проектної культури особистості й культури проектної діяльності, забезпечує позитивну мотивацію творчої особистості на шляху до успішного оволодіння професією й потреби успішної професійної реалізації у соціумі.

Розвиток компонентів проектної культури фахівців графічного дизайну має здійснюватися у формі цілеспрямованого педагогічного діяння, яке охоплює всі ланки навчально-освітнього процесу й будується на основі єдності педагогічного колективу і творчих груп студентів, сприятливої психологічної атмосфери на розкриття талантів творчої особистості, на розширенні сукупності теоретичних знань і практичних умінь культури проектної діяльності студентів.

Дослідження теоретичних основ поняття проектної культури та процес виховання фахівця у вищій професійній школі дозволило нам уточнити і виявити *структурну модель проектної культури майбутнього дизайнера* за компонентами (Рис. 1).

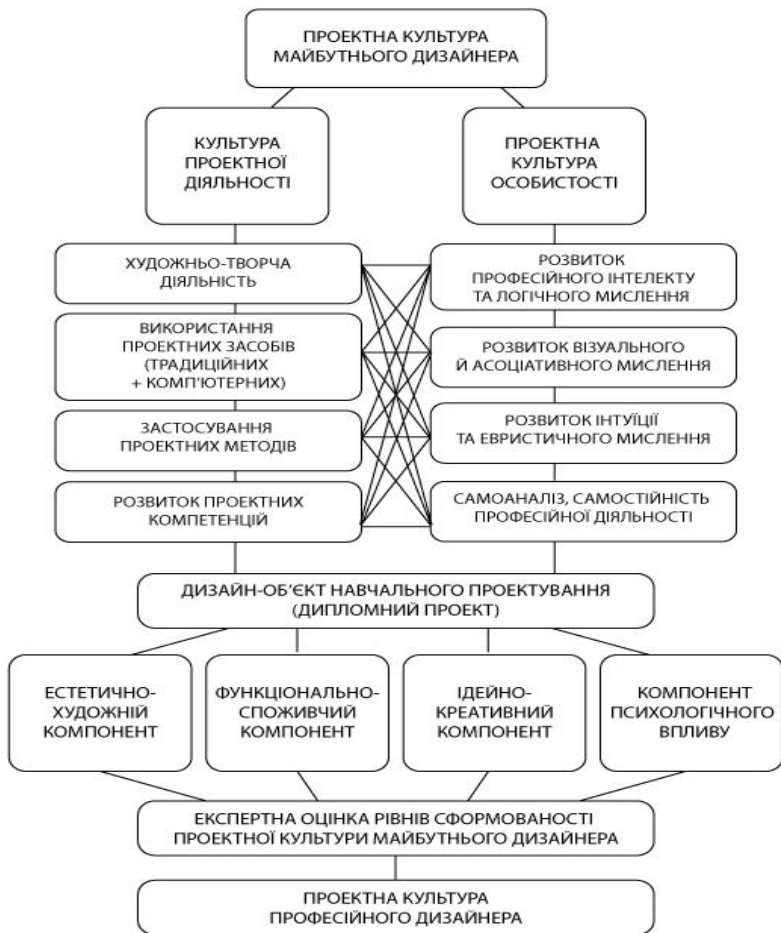


Рис. 1 Структурна модель проектної культури майбутнього дизайнера

Якщо графічно представити структуру моделі проектної культури майбутнього дизайнера, то вона поділяється на культуру проектної діяльності та проектну культуру особистості, в яких закладені чотири основоположних компоненти розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків: естетично-

художній компонент, функціонально-споживчий компонент, ідейно-креативний компонент, компонент психологічного впливу (Рис. 1).

Відповідно до визначених компонентів, розроблено критерії, які ми поділяємо на такі групи: естетично-художні, функціонально-споживчі (утилітарні), психологічні.

Естетично-художні критерії – художні ознаки образотворчого мистецького спрямування, на підставі яких надається оцінка якості, визначення або класифікація художньому твору чи об'єкту дизайну у навчальному проекті з точки зору гармонії, краси та естетики.

Для надання оцінки якості дизайнерських об'єктів навчального проектування можна виділити наступні *естетично-художні критерії*:

- ідейно-креативного змісту, і втілення у візуальному образі;
- композиційно-графічне та кольорового вирішення, художня виразність, шрифтова графіка;
- доцільності та оптимальності застосування традиційних та комп'ютерних засобів проектування;
- організації та вирішення проектної площини подачі навчального семестрового/курсowego/дипломного проекту на певному рівні культури.

Функціонально-споживчі (утилітарні) критерії (від лат. *utilitas* – *користь, вигода*) – конкретні вимоги корисності та показники функціонально-споживчого призначення, відповідно до яких перевіряється об'єкт навчального проектування.

Функціонально-споживчі (утилітарні) критерії:

- функціональне призначення;

– психологічне сприйняття візуального та інформаційного змісту цільовою аудиторією не мистецького профілю;

– можливості використання даного проекту в різноманітних ситуаціях (корисність);

– виховний параметр культурних цінностей у глядача.

Психологічні критерії – вимоги до творчої особистості майбутнього дизайнера-графіка щодо соціальної готовності та психологічних здатностей до здійснення проектної діяльності (інноваційного проектування) на високому професійному й якісному рівні:

– інтелектуальність;

– креативність;

– асоціативність;

– винахідливість (евристичне мислення);

– нестандартне інтуїтивне мислення;

– логічність;

– візуальне мислення;

– психологічна готовність до здійснення професійної діяльності у соціумі.

Розроблені групи критеріїв, компонентів і показників слугують вихідними даними для визначення рівнів розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків, які ми позначили як: найнижчий (початковий), низький (репродуктивний), середній (нормативний), високий (фаховий), найвищий (креативний). Опис характеристики показників оцінювання кожного рівня розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків графічно відтворено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків

Назва рівня	Характеристика показників оцінювання рівня розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів
Найвищий (креативний)	<p>Студенти володіють програмним матеріалом, теоретичними знаннями і практичними навичками, проектними методами і організаційно-планувальними засобами, вміють їх застосовувати у процесі проектування навчальних завдань. Володіють здатностями до інноваційного проектування. У власних дизайнерських розробках використовують знання з проектування, креслення, конструювання і макетування, формоутворення, рисунку, живопису, графічних технік, комп'ютерних технологій, основ композиції, кольорознавства, шрифту, історії дизайну, психології дизайну, філософії, етики й естетики; знають назву і будову інструментів, пристосувань для традиційних (ручних, креслярських) засобів проектування, властивості матеріалів та інструментів, самостійно готують їх до роботи; володіють правилами побудови креслення й нанесення на ньому розмірів, основами технічного рисунка; досконало володіють комп'ютерними засобами проектування (комп'ютерними графічними програмами), при вирішенні навчальних проектних завдань уміють оптимально поєднувати традиційні та комп'ютерні засоби проектування; усвідомлюють необхідність проведення на якісному рівні передпроектного етапу та дизайн-аналізу, виділяючи в них позитивні риси та недоліки; вміють планувати послідовність виконання проектних операцій, вносити естетичні елементи художньої творчості у проектування об'єкту графічного дизайну; на високому якісному рівні презентують подачу проекту. Досконало володіють проектно-організаторськими здібностями щодо планування власної професійної діяльності, організації комфортних умов праці, робочого місця тощо; володіють підприємницько-комунікаційними здібностями, вміють працювати в творчому колективі/творчій групі та організовувати творчу команду для спільного виконання дизайнерських проектних розробок, вміють надавати професійну допомогу одногрупникам під час виконання проектного завдання, складати дизайн-програму та дизайн-план, контролювати хід проектної розробки за попередньо складеним дизайн-планом; аналізувати результати своєї праці, праці творчої групи і робити висновки. Усвідомлюють сенс своєї діяльності, відповідальність перед соціумом та розуміють необхідність професійного самовдосконалення для успішної творчої реалізації.</p>

<p>Високий (фаховий)</p>	<p>Студенти добре володіють програмним матеріалом, теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками зі спецдисциплін, але не одразу можуть приступити до виконання проектної розробки майбутнього об'єкту/продукції графічного дизайну, інколи на певних етапах дизайнерського проектування можуть потребувати незначної допомоги викладача й одногрупників, у цілому успішно справляються з поставленою проектною задачею. Навчальні проектні завдання виконують без утруднень, уміють організовувати власну проектну діяльність та робоче місце, планувати послідовність проектування об'єкту/продукції графічного дизайну, вносити елементи креативної творчості та художньо-естетичні елементи у процесі проектування об'єкту графічного дизайну; уміють контролювати процес проектної розробки, працювати у творчому колективі й надавати допомогу одногрупникам; аналізувати результати власної проектної розробки, робити висновки. Усвідомлюють сенс майбутньої професійної діяльності та відповідно корегують власні дії, на початковому рівні володіють планувально-організаторськими здібностями, здатністю до самореалізації і самовдосконалення.</p>
<p>Середній (нормативний)</p>	<p>Студенти користуються лише окремими знаннями спецдисциплін, порушують логіку у виконанні практичних завдань, вирішення недостатньо самостійне, допускаються суттєвих помилок в знаннях та у поясненні питань зі спецдисциплін; викладач постійно коректує практичне вирішення робіт студента. Студенти допускають прогалини у професійній підготовці, не завжди використовують теоретичний матеріал під час виконання навчального завдання. Припускаються помилок у проектних методах і послідовності планування проектних операцій, не в повній мірі можуть самостійно виявити їх; часто звертаються за допомогою до викладача щодо правильного ведення проектних етапів, завдання зі спецдисциплін виконують частково за допомогою наставника й однокурсників. Виявляють творчі здібності та епізодично проявляють креативні здібності. Оцінку об'єкту проектування за естетично-художніми, функціонально-споживчими показниками та показниками психологічного впливу і сприйняття можуть дати тільки за допомогою викладача. Працюючи у творчому колективі, надають допомогу іншим після нагадування викладача. Не в повній мірі усвідомлюють сенс обраної професії й не повністю відчують потреби у самовдосконаленні та самоорганізації.</p>

<p>Низький (репродуктивний)</p>	<p>Студенти мають поверхневе знання теоретичного матеріалу зі спецдисциплін, у навчально-практичних проектних розробках недостатньо застосовують сукупність проектних засобів традиційних (ручних, креслярських) та комп'ютерних. Недосконало виконують практичні завдання самостійного опрацювання, а саме студенти повинні мати уяву про об'єкт дизайнерського проектування, його структуру, принципи, методи, основні категорії проектування та закономірності використання графічних ручних технік та векторної і растрової графіки; механізм процесу проектування (на базі програмних практичних завдань). Елементи креативного мислення й проектної культури при виконанні навчальних проектних завдань проявляються на низькому якісному рівні. Не мають комунікативних навичок професійного спілкування, неохоче працюють в творчій групі, при цьому не схильні допомагати іншим. Не усвідомлюють сенс обраної професії й не відчують потреби у самовдосконаленні та самоорганізації.</p>
<p>Найнижчий (початковий)</p>	<p>Студенти погано орієнтуються у теоретичному матеріалі, не володіють необхідними знаннями і практичними навичками з фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін. Із навчально-практичними завданнями з проектування їм важко впоратись навіть за допомогою викладача. Припускаються суттєвих помилок, виконуючи навчальні завдання, не доводять їх до кінця, несвоєчасно та не в повному обсязі надають на контроль; при цьому студенти не вміють пояснювати, оцінювати, узагальнювати знання в контексті програмних завдань зі спецдисциплін; не можуть визначити предмет, структуру, принципи, методи, основні категорії, основні терміни з дизайнерського проектування; не мають поняття про методи і засоби, що використовуються при традиційному/ комп'ютерному проектуванні об'єктів графічного дизайну; принципи системи та етапи комп'ютерного чи традиційного (ручного, креслярського) проектування складових елементів комплексних розробок та інше (згідно з вимогами навчальних програм). Елементи креативної творчості й проектної культури при виконанні навчально-практичних проектних завдань відсутні. Не мають комунікативних навичок з професійного спілкування, не вміють працювати в творчому колективі. Не схильні допомагати іншим з професійними задачами. Не здатні планувати власну професійну діяльність та самовдосконалюватися, аналізувати результати праці.</p>

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Професійне становлення майбутніх дизайнерів із високим рівнем розвитку проектної культури в освітньому процесі слід розглядати у двох напрямках: створення сприятливих психологічно-педагогічних умов, формуванні і вихованні талановитої обдарованої та високоінтелектуальної особистості, що постає у ролі творця соціокультурних і естетичних цінностей, надалі майбутнього «вихователя» масової культури, оскільки створені дизайнером нові об'єкти при умові впровадження у виробництво, крім функціонального призначення, будуть мати великий естетичний, культурний та психологічний вплив на споживача.

Структурна модель проектної культури майбутнього дизайнера у вищій професійній школі у своєму синтезі поєднує наступне: культуру проектної діяльності (художньо-творчі компоненти) та проектну культуру особистості (психологічні компоненти), що є необхідним для створення дизайн-об'єкту навчального проектування чи дипломного проекту.

Проектна культура, як і її компоненти, є динамічним явищем. Тому одним із головних завдань професійної підготовки майбутніх дизайнерів-графіків є виховання творчої особистості студента у фахово-компетентного фахівця, що потребує ефективних кроків організації навчального процесу в мистецьких ВНЗ. Розроблені нами критерії і компоненти, рівні та показники оцінювання проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків у контексті системного і компетентнісного підходів сприятимуть визначенню станів її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веселова Ю. В. Роль дизайн-проектирования в развитии мышления студентов / Ю. В. Веселова // Философия образования. – Спецвып. 2. – Новосибирск, 2006. – С. 316-321.
2. Даниленко В. Я. Дизайн: підручник / В. Я. Даниленко. – Харків : ХДАДМ, 2003. – 320 с.
3. Папанек В. Дизайн для реального мира / В. Папанек. – Москва : Д. Аронов, 2010. – 416 с.
4. Прусак В. Ф. Методологічні підходи до підготовки дизайнерів у вищих навчальних закладах / В. Ф. Прусак // Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 61. – 2006. – С. 131-138.
5. Рунге В. Ф. История дизайна, науки и техники: учеб. пособие / В. Ф. Рунге – Москва : Архитектура-С, 2006. – Т. 1 – 368 с.
6. Сидоренко В. Ф. Дизайн как проектная деятельность / В. Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. – № 8. – Москва : 1977.

REFERENCES

1. Veselova Yu. V. Rol' dyzayn-proektyrovaniya v razvytyu myshleniya studentov / Yu. V. Veselova // Fylosofiya obrazovaniya. – Spetsvyp. 2. – Novosybyrsk, 2006. – S. 316-321.
2. Danylenko V. Ya. Dyzayn: pidruchnyk / V. Ya. Danylenko. – Kharkiv : KhDADM, 2003. – 320 s.
3. Papanek V. Dyzayn dlya real'noho myra / V. Papanek. – Moskva : D.Aronov, 2010. – 416 s.
4. Prusak V. F. Metodolohichni pidkhody do pidhotovky dyzayneriv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh / V. F. Prusak // Naukovi zapysky NPU imeni

М. Р. Drahomanova. – Vyp. 61. – 2006. – S. 131-138.

5. Runhe V. F. Ystoryya dyzayna, nauky y tekhniky: ucheb. posobyе / V. F. Runhe – Moskva : Arkhitektura-S, 2006. – T. 1 – 368 s.

6. Sydorenko V. F. Dyzayn kak proektnaya deyatelnost' / V. F. Sydorenko // Tekhnicheskaya estetyka. – # 8. – Moskva : 1977.

Maximova Alla. MODEL OF STRUCTURAL DESIGN CULTURE OF FUTURE DESIGNERS

Annotation. The article discloses the meaning of the term «project culture» and represents a structural model of the project culture of the future designer in higher professional school, the development of criteria, indicators, components and levels.

Key words: project culture, professional training of designer, structural model, graphic design

Максимова Алла. СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье раскрыт смысл понятия «проектная культура», представлена структурная модель развития проектной культуры будущего дизайнера в высшей профессиональной школе, разработаны критерии, показатели, компоненты и уровни.

Ключевые слова: проектная культура, профессиональная подготовка дизайнера, структурная модель, графический дизайн.

УДК 378.147.227.

*Денисенко Людмила,
канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник,
Мистецький інститут художнього моделювання та
дизайну імені Сальвадора Далі, м.Київ*

ОСОБЛИВОСТІ ІЛЮСТРУВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ТА НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З КОНСТРУЮВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ

Анотація. У статті розглянуті особливості відбору та розробки ілюстрацій для підручників, навчальних посібників з конструювання і моделювання одягу. Обґрунтовано доцільність урахування дидактичних вимог та психологічних особливостей сприйняття зорової інформації у процесі проектування книг з цієї дисципліни. Визначені специфічні функції (вибір масштабу зображення, його міри деталізації, кольору, фону) автора тексту у створенні ескізів та макету майбутнього підручника чи навчального посібника з конструювання і моделювання одягу.

Ключові слова: ілюстрація до підручника, художнє конструювання підручника, дидактичні вимоги до підручника, підручник з конструювання одягу.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями... Забезпечення якісної професійної підготовки дизайнерів одягу в умовах вищих навчальних закладів неможливе без якісної навчальної книги. Конструювання та моделювання одягу є базовою дисципліною у підготовці майбутніх дизайнерів. Удосконалення навчальної книги з цієї дисципліни є актуальним завданням у підготовці студентів за цією

спеціальністю. Проектування підручників та навчальних посібників з конструювання і моделювання одягу є надзвичайно складним, багатоетапним процесом. Складність процесу обумовлена особливістю змістового наповнення дисципліни, залученням до процесу проектування навчальної книги великої кількості учасників, тривалістю процесу добору та розробки ілюстрацій, дидактичними особливостями навчального процесу та низкою інших факторів. Донині, дидактичні вимоги до відбору та розробки ілюстративного матеріалу підручників і навчальних посібників з конструювання та моделювання одягу не розроблені і науково не обґрунтовані.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Підручник, як відомо, є дидактичним засобом, який містить основи наукових знань з певної дисципліни. Він повинен відповідати меті навчання, що визначена навчальною програмою, дидактичними особливостям процесу вивчення дисципліни, віковим особливостям тих, хто навчається. Проблеми створення підручників розглядаються педагогами достатньо тривалий історичний період. У другій половині 20-го століття підручник стає об'єктом ґрунтовного вивчення. Загальна теорія підручникотворення відображена в працях В. Бейлінсона, В. Беспалько, Д. Зуєва, І. Лернер, Н. Талізної та ін. У цих працях були визначені і обґрунтовані загальні вимоги до змісту та структури підручників. У працях Н. Менчинської та інших науковців розглянуті психологічні вимоги до підручників. Різномасштабні проблеми, пов'язані з дослідженням структури та змісту підручників і навчальних посібників, входять до кола наукових інтересів сучасних науковців. Так, питання теорії

підручникотворення як предмету педагогічного дослідження висвітлено у публікаціях Бондар С. П., Бурди М. І., Буринської Н. М., Головка Н. І., Плахотника В. М., Савченко О. Я. та інших [5]. Особлива увага приділяється підручникам для загальноосвітньої школи. Підручник розглядається як найважливіша складова навчально-методичного комплексу. Широко представлені дослідження з методичних питань застосування підручників на заняттях з окремих дисциплін [5, 8, 10]. У докторській дисертації Я. Кодлюк викладена теорія і практика підручникотворення в галузі початкового навчання. У працях Л. Гризун, В. Вембер розглянуті дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника, методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики. О. В. Бондар висвітлює проблему шкільного підручника у періодичних фахових вітчизняних виданнях [2]. Різні аспекти художнього конструювання підручників розкриті в роботах вітчизняних та зарубіжних авторів [7; 9]. У роботах А. А. Вагіна, Н. А. Гончарова, Д. Д. Зуєва, О. В. Попкова, В. І. Ривчина запропоновані різні підходи до класифікації ілюстративного матеріалу. Дослідження Г. В. Шарікової розглядають дидактичні умови використання ілюстрацій підручника при формуванні біологічних понять [10]. Наукові праці Л. І. Соколової висвітлюють методичні основи відбору ілюстративного матеріалу для підручників з російської мови [8].

Підручників та навчальних посібників з конструювання та моделювання одягу для навчання студентів у ВНЗ України вкрай мало. За роки незалежності авторами-ентузіастами (О. В. Єжова, Н. В. Кудрявцева, Л. Р. Малко, Пашкевич К. Л., В. Савка, Радкевич В. О. та інші) розроблено ряд

посібників з конструювання та моделювання одягу. Більшість із них надруковані невеликими тиражами на базі ВНЗ. Навчальні посібники створені відповідно до чинних програм. Це, переважно, навчальні посібники для підготовки студентів педагогічних вишів, які навчаються за спеціальністю «технологічна освіта» [3]. У навчальних посібниках враховані наукові положення, а також узагальнено великий практичний досвід щодо дидактичної доцільності текстової та ілюстративної складових навчальної книги [3; 6]. У той же час потребують додаткового висвітлення дидактичні та методичні особливості проектування підручників з конструювання одягу, зокрема процесу добору та розробки ілюстративного матеріалу, дидактична доцільність різних ілюстративних елементів структури цих книг, специфічні функції (вибір масштабу зображення, його міри деталізації, кольору, фону) автора тексту у створенні ескізів та макету майбутнього підручника.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття особливостей добору та розробки ілюстративного матеріалу для підручників, навчальних посібників з конструювання і моделювання одягу, обґрунтування доцільності урахування дидактичних вимог та психологічних особливостей сприйняття зорової інформації у процесі проектування книги з конструювання одягу, визначення специфічних функцій (вибір масштабу зображення, його міри деталізації, кольору, фону) автора тексту у створенні ескізів та макету майбутньої книги з конструювання і моделювання одягу.

Виклад основного матеріалу дослідження... Підручники та навчальні посібники є надзвичайно важливим елементом методичного забезпечення

навчального процесу. Як відомо, підручник є одночасно і засіб навчання, і джерело навчальної інформації, і основний вид навчальної літератури. У підручнику систематично викладений навчальний матеріал відповідно до програми. Навчальний посібник розглядається як доповнення до підручника. Посібник може змістовно охоплювати не всю навчальну програму, а лише її частину, наприклад, один чи кілька розділів. Специфічними ознаками навчального посібника є те, що він призначений для доповнення, конкретизації, глибшого вивчення навчального матеріалу [5, с.13].

Проведений нами аналіз навчальної літератури з конструювання і моделювання одягу вказує на серйозні прогалини у розробці та випуску вказаної навчальної літератури. На сьогоднішній день сучасного українського підручника з конструювання і моделювання одягу для студентів вищів – майбутніх дизайнерів одягу ще не розроблено. У навчальному процесі використовуються навчальні посібники різних авторів, методичні рекомендації, посібники, довідники та інші елементи методичного комплексу. У процесі підготовки до занять викладачі, студенти використовують також іноземні підручники та навчальні посібники – російські, польські, чеські, німецькі та ін. [4]. Створення вітчизняних підручників з конструювання та моделювання одягу для професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу є актуальною проблемою і чекає на свого автора.

У процесі художнього конструювання навчальної книги центральною фігурою виступає художник. Саме він забезпечує якісне, високоестетичне виконання ілюстрацій, пропонує варіанти розташування їх на сторінках підручників та посібників. У той же час, без спеціально підготовлених матеріалів автора навіть

найкращі художньо досконалі зразки не завжди забезпечують оптимальні дидактичні умови навчання.

На етапі розробки змісту підручника чи посібника автор повинен мати докладну інформацію про виробничо-економічні можливості і обмеження. Проект підручника, що сформований без їх урахування, не може бути реалізованим. Автор, працюючи спільно з редактором і художником, повинен отримати відповідну виробничу специфікацію. З іншого боку, працюючи над рукописом підручника, автор зобов'язаний брати активну участь у проектуванні майбутньої книги.

Одним із найвідповідальніших етапів проектування навчальної книги є добір і розробка ілюстрацій. Розглянемо особливості відбору ілюстративного матеріалу для підручників та навчальних посібників з конструювання і моделювання одягу. Специфіка вказаної дисципліни вимагає не лише змістової відповідності тексту та ілюстрації, але і правильне визначення тієї чи іншої піктографічної чи ідеографічної знакової системи: технічний малюнок, художній малюнок, схема, креслення, піктограма, фотографія, діаграма тощо. Їх добір повинен визначатися дидактичними функціями ілюстрації на тій чи іншій ділянці підручника. Адже малюнок, який ілюструє фактичний матеріал, може істотно відрізнятись від малюнка, що входить до складу завдань за повної змістової відповідності. Іншими доцільно розробляти ілюстрації для узагальнення навчального матеріалу. Значна відмінність може бути між ілюстраціями, що коментують текст, й ілюстраціями, що коментуються текстом. Різні характеристики мають ілюстрації для головного і допоміжних частин підручника. Особливими є вимоги до ілюстрацій, які виносяться автором для самостійної роботи студентів на заняттях та у позааудиторній діяльності.

На початковому етапі проектування книги автор підручника з конструювання і моделювання одягу повинен узгодити з художнім редактором принципи розташування матеріалу книги на її сторінках. Зокрема, наявність великої кількості графічних матеріалів ставить перед необхідністю знати принцип розташування основних, додаткових текстів, малюнків, схем, креслень на розгортках книги. Так, наприклад, у темах з побудови базових конструкцій в підручниках з конструювання одягу основними видами ілюстрацій є кресленики [3; 4]. За площею на сторінках книги вони значно переважають текстовий матеріал. Для вивчення ж тем з класифікації одягу доцільним є текст, коментований фотографіями та малюнками.

Вибір формату визначається, перш за все, гігієнічними вимогами до навчальної книги, а також поліграфічними можливостями видавництва. Але, за можливості вибору, автор підручника повинен пропонувати найдоцільніше з дидактичної точки зору. Зокрема, підручники та навчальні посібники з конструювання і моделювання одягу містять велику кількість складних креслень, технічних малюнків, схем. Тому використання зменшених форматів книг [3, 4, 6] є дидактично невиправданим. Ускладнюється сприйняття студентами базового навчального матеріалу, виконання ними самостійних робіт, збільшується час на побудову креслеників.

Більшість навчальних посібників з конструювання одягу є чорно-білими, що пояснюється, перш за все, їх економічною доцільністю. Проте, виробничо-економічна доцільність не завжди співпадає з дидактичною. Переважна більшість завдань з конструювання та моделювання одягу потребують кольорових ілюстрацій, виділення текстових елементів кольором. Використання

навіть однієї-двох додаткових фарб може значно покращити якість навчального процесу.

Аналіз розглянутих нами навчальних посібників свідчить про те, що відбір ілюстрацій для навчальних посібників не завжди спирається на дані психологічних досліджень щодо сприйняття та засвоєння інформації. Зокрема, у дослідженнях особливостей сприйняття об'єктів, представлених у вигляді кольорових, світлотіньових і контурних малюнків науковцями були отримані дані про час від моменту пред'явлення об'єкту до початку зворотної реакції – латентний період реакції [1]. Відповідно до отриманих даних, реакція на малюнок, що повністю і детально передає ознаки предмету, наближується до реакції на предмет. У процесі демонстрації кольорового малюнка латентний період реакції на третину менший, ніж світлотіньового малюнка, і майже втричі менший ніж контурного. Відповідно і сила реакції досліджуваних була майже втричі більшою на кольоровий малюнок у порівнянні з контурним. Таким чином, у процесі виконання завдань з конструювання та моделювання одягу, що потребують швидкого та емоційного сприйняття студентами навчального матеріалу доцільними для використання є кольорові ілюстрації. Робота з ілюстративним матеріалом майбутніх дизайнерів одягу передбачає завдання на розпізнавання, виділення, протиставлення, об'єднання чи роз'єднання, асоціації, кодування кольорових об'єктів тощо. Виконання цих завдань значно ускладнені відсутністю кольору в навчальних посібниках та підручниках.

Як показує аналіз навчальних посібників з конструювання одягу [3, 4], фон для ілюстрацій не завжди відповідає поставленим дидактичним завданням. Одні дидактичні завдання потребують нейтрального

фону, інші – функціонального. Частина завдань буде виконана студентами найефективніше за умови відсутності будь-якого фону. Як відомо, наявність чи відсутність фону може як прискорювати, так і сповільнювати сприйняття об'єкту. На вибір того чи іншого фону зображення впливає, перш за все, конкретне дидактичне завдання. Так, для вивчення особливостей конструкції моделі доцільніше розмістити малюнок без фону або на нейтральному фоні. Для виконання завдань моделювання з урахуванням соціального чи виробничого оточення модель краще розмістити на відповідному функціональному фоні. Отже, розробляючи ілюстрації для навчальної книги, слід звернути увагу на характеристики фону зображення.

Аналіз навчальних посібників з конструювання і моделювання одягу [3, 4, 5] свідчить про те, що добір тих чи інших видів ілюстрацій (малюнки, ескізи, фотографії, схеми, креслення, ескізи) здійснюється часом без урахування різної міри деталізації цих зображень. Якщо головним дидактичним завданням є забезпечення у студентів уяви про реальні моделі чи конструкції, доцільним буде використання фотографій як найбільш точних, деталізованих зображень. За умови вивчення конструктивних чи технологічних особливостей моделей слід розробити відповідні художні чи технічні малюнки. Хоча вони зображують моделі одягу дещо абстрактніше порівняно з фотографією, їх застосування на занятті є більш доцільним. Увага студентів концентрується на суттєвих особливостях конструкції.

Відомо, що важливою характеристикою ілюстрації, яку слід враховувати в процесі проектування книг з конструювання одягу, є масштаб зображення. Розглянуті нами навчальні посібники показують, що у процесі

верстки масштаб ілюстрацій часто змінюється (найчастіше у бік зменшення масштабу). При цьому не завжди враховується оптимальність розмірів ілюстрацій, зокрема креслеників. Зменшений масштаб зображення значно ускладнює роботу з таким матеріалом. Автор рукопису книги повинен надати відомості щодо дидактично доцільних розмірів конкретної ілюстрації.

Висновки... На основі викладеного вище можна зробити наступні висновки.

Ефективність підручників, навчальних посібників з конструювання та моделювання одягу для професійної підготовки дизайнерів одягу в умовах вищих навчальних закладів можна підвищити, якщо :

- у процесі художнього конструювання навчальних книг відбір та розробку ілюстрацій проводити із забезпеченням відповідності виду ілюстрації (креслення, технічний чи художній малюнок, схема, фотографія, піктограма тощо) дидактичним завданням вивчення тієї чи іншої теми з конструювання і моделювання одягу;

- забезпечити тісний взаємозв'язок ілюстративного і текстового матеріалу на сторінках книги відповідно до дидактично доцільної моделі навчання під час вивчення конкретної теми;

- збільшити кількість якісних, високо естетичних кольорових ілюстрацій, особливо з тем, що потребують швидкого емоційного сприйняття інформації студентами – майбутніми дизайнерами одягу;

- у процесі добору та розробки ескізів ілюстрацій враховувати такі їх характеристики як колір, масштаб, наявність чи відсутність фону, деталізація зображення з точки зору їх дидактичної доцільності та психологічних особливостей сприйняття тих чи інших об'єктів;

- враховуючи складність, багатостадійність процесу проектування книг з конструювання і моделювання одягу, наявність значного обсягу специфічного ілюстративного матеріалу, у художньому конструюванні навчальної автор рукопису виконує ряд специфічних функцій (вибір масштабу зображення, його міри деталізації, кольору, фону майбутніх ілюстрацій) а також у розробці макету книги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонов А. В. Информация : восприятие и понимание /А.В.Антонов.– К. : Наук. думка, 1988.– 184 с.

2. Бондар О.В. Проблема шкільного підручника у періодичних фахових вітчизняних виданнях (50-ті р.р. ХХ ст. – поч. ХХІ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Бондар Олена Валеріївна; Луганський національний університет. – Луганськ, 2011. – 21с.

3. Єжова О. В. Конструювання одягу: курс лекцій / О. В. Єжова. – 2-е вид., допов. – Кіровоград : Лисенко В. Ф., 2013. – 172 с. іл.

4. Конструктивное моделирование одежды: учебное пособие для вузов / А. И. Мартынова, Е. Г.Андреева – М. : Московская государственная академия легкой промышленности, 2002. – 216 с. ил.

5. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – вип. 3 – 344 с.

6. Радкевич В. О. Моделювання одягу: підручник / В. О. Радкевич. – К. : «Вікторія». – 2000. – 352 с.: іл.

7. Рывчин В.И. О художественном конструировании учебников / В. И. Рывчин. – Москва; Книга. – 127 с.

8. Соколова Л. Э. Методические основы отбора иллюстративного материала для учебников русского языка (5-9 классы): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)» / Соколова Лариса Эдуардовна; Москва, 1999. – 21 с.

9. Франсуа-Марі Жерар, Ксав'є Роеж'єр. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Жерар Франсуа-Марі, Роеж'єр Ксав'є, пер. з французької Марини Марченко. – К. : К.І.С., 2001. – 352 с.

10. Шарикова Г. В. Дидактические условия повышения роли иллюстративного материала учебника (при формировании биологических понятий в процессе изучения анатомии): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)» / Шарикова Галина Владимировна; Москва, 1997. – 19 с.

References:

1. Antonov A. V. Ynformatsyya : vospryyatye y ponymanye /A.V.Antonov.– К. : Nauk. dumka, 1988. – 184 s.

2. Bondar O.V. Problema shkil'noho pidruchnyka u periodychnykh fakhovykh vitchyznyanykh vydannyakh (50-ti r.r. KhKh st. – poch. KhKhI stolittya) : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / Bondar Olena Valeriyivna; Luhans'kyu natsional'nyy universytet. – Luhans'k, 2011. – 21s.

3. Yezhova O.V. Konstruyuvannya odyahu: kurs lektsiy / O.V.Yezhova. – 2-e vyd., dopov. – Kirovohrad : Lysenko V.F., 2013. – 172 s. il.

4. Konstruktyvnoye modelyrovanye odezhdы: uchebnoye posobyе dlya vuzov / A.Y.Martymova, E.H. Andreeva – M. :

Moskovskaya gosudarstvennaya akademyya lehkoy promyshlennosty, 2002. – 216 s. yl.

5. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats' / Redkol. – K.: Pedahohichna dumka, 2003. – vyp. 3 – 344 s.

6. Radkevych V.O. Modelyuvannya odyahu: pidruchnyk / V. O. Radkevych. – K. : «Viktoriya». – 2000. – 352 s.: il.

7. Рывчун В. У. О khudozhestvennom konstruyrovanyu uchebnykov / В. У. Рывчун. – Moskva; Knyha. – 127 s.

8. Sokolova L. Э. Metodycheskiye osnovy otbora ylluustratyvnoho materyala dlya uchebnykov russkoho yazyka (5-9 klassy): avtoref. dys. na soyskanye uchenoy stepeny kand. ped. nauk: spets. 13.00.02. «Teoryya y metodyka obuchenyua (po otraslyam znanyu)» / Sokolova Larysa Эдуардовна; Moskva, 1999. – 21 s.

9. Fransua-Mari Zherar, Ksav"ye Roezh "yer. Yak rozroblyaty ta otsinyuvaty shkil'ni pidruchnyky / Zherar Fransua-Mari, Roezh "yer Ksav"ye, per. z frantsuz'koyi Maryny Marchenko. – K. : K.I.S., 2001. – 352 s.

10. Sharykova H. V. Dydaktycheskiye uslovyua povyshenyua roly ylluustratyvnoho materyala uchebnyka (pry formyrovanyu byolohycheskykh ponyatyuy v protsesse yzuchenyua anatomy): avtoref. dys. na soyskanye uchenoy stepeny kand. ped. nauk: spets. 13.00.02. «Teoryya y metodyka obuchenyua (po otraslyam znanyu)» / Sharykova Halyna Vladymyrovna; .Moskva, 1997. – 19 s.

Денисенко Людмила. ОСОБЕННОСТИ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ И МОДЕЛИРОВАНИЮ ОДЕЖДЫ

Аннотація. В статті розглянуті особливості вибору та розробки ілюстрацій для підручників, навчальних посібників по конструюванню та моделюванню

одежды. Обоснованы целесообразность учета дидактических требований и психологических особенностей восприятия зрительной информации в процессе проектирования книг по этой дисциплине. Определены специфические функции (выбор масштаба изображения, меры его детализации, цвета, фона) автора текста в создании эскизов и макета будущего учебника или учебного пособия по конструированию и моделированию одежды.

Ключевые слова: иллюстрация учебника, художественное конструирование учебника, дидактические требования к учебнику, учебник по конструированию одежды.

Annotation. The article describes the features of the selection and development of illustrations for textbooks, teaching aids for the design and modeling of clothes. The expediency of the account of didactic requirements and psychological features of perception of visual information in the design of books on this discipline. Identified specific functions (selection zoom, its detailed measures, colors, background), author of the text in the creation of sketches and layout of the future textbook or teaching aid for the design and modeling of clothes.

Keywords: illustration of a textbook, artistic design of textbooks, didactic requirements for textbook, book for the design of clothes.

УДК: 378:687.016.5-051(043.5)

*Дяченко Алла,
канд. пед. наук,
викладач кафедри дизайну
Мистецького інституту художнього моделювання
та дизайну імені Сальвадора Далі*

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ СФЕРИ ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА

***Анотація.** У статті подано результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності впровадження педагогічних умов реалізації моделі формування технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів сфери швейного виробництва. Дослідно-експериментальна робота передбачала виконання трьох етапів: перший етапу формувального експерименту передбачав вивчення сформованості у майбутніх педагогів-інженерів мотиваційної спрямованості на досягнення вищих рівнів – мотивів професійного досягнення, мотивів творчих досягнень (мотиваційно-ціннісний критерій сформованості технологічної компетентності); другий етап – діагностування рівня знань теоретичних основ технологій, методичних знань про процес виробничого навчання, розуміння базових техніко-технологічних понять, уявлень, способів здійснення виробничої діяльності, використовувався аналіз результатів семестрових контрольних робіт з дисциплін професійно-орієнтованого циклу та метод педагогічного тестування, спрямованих на вивчення сформованості у*

майбутніх педагогів-інженерів технологічної компетентності за показниками пізнавально-практичного критерію; третій етап – виявлення рівня сформованості технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів сфери швейного виробництва за рефлексивним критерієм, який визначався, виходячи з визначення рівня творчості, самоактуалізації та самооцінки. За допомогою методів математичної статистики доведена достовірність кількісних даних та правильність висунутих гіпотез. Зроблено висновок про ефективність застосування запропонованої моделі формування технологічної компетентності та доцільність її впровадження у процес професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів сфери швейного виробництва.

Ключові слова: професійна підготовка, інженер-педагог, технологічна компетентність, дослідно-експериментальна перевірка.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Необхідність формування нової генерації висококваліфікованих фахівців, здатних на високому рівні розв'язувати поставлені завдання, вимагає від вищої школи переосмислення мети та результатів освіти, оптимізації засобів та технологій організації навчального процесу, модернізації змісту освіти. Особлива увага у професійній підготовці майбутніх фахівців приділяється компетентністному підходу, спрямованому на розвиток професійної компетентності. Компетентнісна парадигма освіти є основою професійного навчання інженерів-педагогів, що дозволяє підкреслити практичний, діяльнісний аспект підготовки майбутніх фахівців. Особливо важливою в сучасних умовах суспільно-економічного розвитку країни стає підготовка інженерів-педагогів за профілем «Технологія виробів легкої

промисловості», що пояснюється дефіцитом компетентних фахівців нової формації в галузі швейного виробництва.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Результати досліджень знайшли своє відображення у працях науковців: модернізації вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Глузман, О. Мещанінов, Н. Ничкало та ін.), розвитку вищої педагогічної освіти (С. Вітвицька, О. Булда, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін.), дослідження методологія та історія педагогічної освіти в Україні та закордоном (О. Глузман, В. Луговий, В. Майборода, Л. Пуховська), проблеми формування компетентності майбутніх фахівців (В. Берека, Н. Бідюк, С. Гончаренко, А. Грітченко, Н. Кузьміна, О. Рогульська, М. Скварок, Л. Сушенцева та ін.). У контексті наукового пошуку становлять інтерес результати досліджень учених, які розглядали проблеми формування проєктувальної компетентності в майбутніх інженерів-педагогів, зокрема Ю. Белової, С. Ігнатенка, С. Нечіпора, В. Петрука, А. Щуканової та ін.

Мета статті: експериментально довести ефективність запропонованих педагогічних умов реалізації моделі формування технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів сфери швейного виробництва.

Виклад основного матеріалу. Проведення дослідно-експериментальної роботи передбачало таку її організацію:

1) розроблення програми дослідно-експериментальної роботи з формування технологічної компетентності майбутніх фахівців у сфері швейного виробництва у вищих навчальних закладах України, які готують інженерів-педагогів;

2) визначення мети і завдань експериментального дослідження;

3) поетапне проведення експериментального дослідження;

4) визначення рівнів сформованості технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів;

5) аналіз одержаних результатів.

На етапі формувального експерименту проаналізовано й систематизовано результати дослідно-експериментальної роботи, сформульовано висновки дослідження; розроблено практичні рекомендації, визначено перспективи вивчення досліджуваної проблеми. Методи даного етапу дослідження: якісний та кількісний аналіз результатів, синтез, систематизація, математичні та статистичні методи обробки результатів педагогічного експерименту, узагальнення теоретичних висновків.

Формувальний етап експериментальної роботи полягав у апробації моделі формування технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва, виокремлених педагогічних умов реалізації моделі та виявленні в результаті реалізації у навчально-виховному процесі підготовки інженер-педагогів сформованості їхньої технологічної компетентності, зокрема її компонентів (КТ – когнітивно-творчого, МЦ – мотиваційно-ціннісного, ДП – діяльнісно-практичного та Р – рефлексивного).

Незалежними змінними формувального експерименту нашого дослідження є:

1) професійна підготовка майбутніх магістрів, що включає аспекти: навчання, виховання, самостійну навчально-пізнавальну та практичну діяльності;

2) модель формування технологічної компетентності майбутнього інженер-педагога сфери швейного виробництва, яка включає блоки: цільовий (уточнює цілі та результат професійної підготовки); методологічний

(визначає стратегію професійної підготовки майбутнього інженера-педагога щодо формування в них технологічної компетентності); змістово-процесуальний (розкриває структуру професійної підготовки, методи, форми та засоби; передбачає педагогічні умови професійної підготовки майбутнього інженера-педагога щодо формування в нього технологічної компетентності) та результативний блоки (визначає критерії, показники та рівні сформованості технологічної компетентності, визначає засоби і способи діагностування сформованості технологічної компетентності).

Залежними змінними є: 1) рівні сформованості компонентів технологічної компетентності майбутнього інженера-педагога сфери швейного виробництва (високий, середній і низький);

2) критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-практичний та рефлексивний);

3) складові компетентності (мотиви, ціннісні орієнтації, знання теоретичних основ технології, рівень творчості), які залежать від рівнів сформованості кожного з компонентів технологічної компетентності.

Мета формувального експерименту дослідної роботи полягала в дослідженні сформованості технологічної компетентності майбутнього інженера-педагога сфери швейного виробництва через упровадження моделі формування технологічної компетентності та комплексу педагогічних умов у навчально-виховний процес вищого навчального закладу, що здійснює підготовку інженер-педагога сфери швейного виробництва.

Для проведення формувального експерименту висунуто робочу гіпотезу, яка полягала в тому, що рівні сформованості технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів залежать від оновлення змісту професійної підготовки та упровадження у навчально-

виховних процес засобів декоративно-ужиткового мистецтва, за яких отримані знання, вміння та особистісні якості майбутнього фахівця перетворюються у технологічну компетентність.

Організація роботи студентів експериментальної групи формувального експерименту полягала в поєднанні традиційної та запропонованої експериментальної методики організації навчально-виховного процесу.

Для ефективної оцінки сформованості критеріїв технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва застосували шкалу, яку розробили на констатувальному етапі експерименту. Застосування цієї методики вивчення рівнів сформованості критеріїв технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів на формувальному етапі дослідження дає змогу науково-коректно порівняти дані, здобуті на різних етапах.

Відповідно до програми дослідження по закінченню навчання студентами був проведений підсумковий етап оцінки сформованості критеріїв технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів. За розробленою методикою здійснили обрахунки розподілу узагальнених рівнів сформованості технологічної компетентності в майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва після упровадження розробленої моделі в навчально-виховний процес університетів за кожним критерієм окремо (МЦ – мотиваційно-ціннісний, ПП – пізнавально-практичний та Р – рефлексивним).

Так, у процесі першого етапу формувального експерименту проводився проміжний контроль на вивчення сформованості у майбутніх педагогів-інженерів мотиваційної спрямованості на досягнення

вищих рівнів – мотивів професійного досягнення, мотивів творчих досягнень (мотиваційно-ціннісний критерій сформованості технологічної компетентності), проводилося за допомогою методики К. Земфір у модифікації А. Реана, заснованої на виявленні внутрішньої і зовнішньої мотивації професійної діяльності та методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Для виявлення рівнів особистісного інтересу (мотивації) студентів до освоєння знань з національної культури та декоративно-ужиткового мистецтва використано опитування (автор Л. Кориницька)

Результати діагностування рівнів сформованості технологічної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп на формувальному етапі за мотиваційно-ціннісним критерієм занесені до таблиці 1.

Таблиця 1

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ
за рівнями сформованості технологічної
компетентності майбутніх інженерів-педагогів
(за мотиваційно-ціннісним критерієм)**

Рівні Групи	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ (256 осіб)	65	25,4	89	34,8	102	39,8
ЕГ (262 особи)	88	33,6	135	51,5	39	14,9

Графічне зображення дозволяє наочно представити закономірності статистичного закону розподілу рівнів сформованості технологічної компетентності в майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва мотиваційно-ціннісним критерієм (рис. 1).

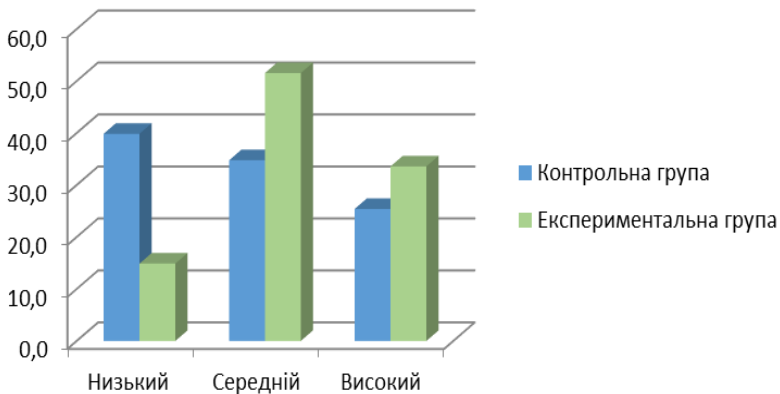


Рис. 1. Діаграма сформованості мотиваційно-ціннісного критерію технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва на формувальному етапі

Для того, щоб виявити настільки студенти, майбутні інженер-педагоги засвоїли знання з теоретичних основ та наскільки оцінюють свої професійні уміння (показник пізнавально-практичного критерію), нами знову використано опитування.

На другому етапі формувального експерименту проводилося діагностування рівня знань теоретичних основ технологій відповідної галузі, методичних знань про процес виробничого навчання, розуміння базових техніко-технологічних понять, уявлень, способів здійснення виробничої діяльності використовувався аналіз результатів семестрових контрольних робіт з дисциплін професійно-орієнтованого циклу та метод педагогічного тестування, спрямованих на вивчення сформованості у майбутніх педагогів-інженерів технологічної компетентності за показниками пізнавально-практичного критерію, наприклад необхідно було пройти тестовий контроль за визначеними ознаками:

- технологічні знання та вміння;
- знання національної культури.

Результати було оброблено і узагальнено у вигляді таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів (за пізнавально-практичним критерієм)

Рівні Групи	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ (256 осіб)	59	23,0	97	37,9	100	39,1
ЕГ (262 особи)	83	31,7	128	48,9	51	19,5

Графічне зображення дозволяє наочно представити закономірності статистичного закону розподілу рівнів сформованості технологічної компетентності в майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва за пізнавально-практичним критерієм (рис. 2).

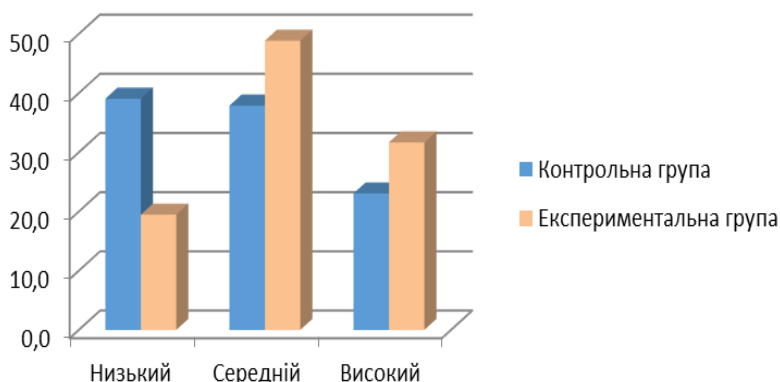


Рис. 2. Діаграма сформованості пізнавально-практичного критерію технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва на формульованому етапі

Для виявлення рівня сформованості технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів сфери швейного виробництва за рефлексивним критерієм визначали, виходячи з визначення рівня творчості, самоактуалізації та самооцінки. Так, наприклад рівень творчості визначався шляхом діагностування творчого потенціалу (Н. В. Кіршева, Н. В. Рябчикова), де необхідно було вибрати один із запропонованих варіантів відповідей. Рівень самоактуалізації за опитувальником А. Шострома. У тесті «Моя самооцінка» респондентам пропонувалося заповнити опитувальник, що містить 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей.

Результати сформованості технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів за рефлексивним критерієм ми представили у таблиці 3.

Таблиця 3

Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів (за рефлексивним критерієм)

Рівні Групи	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ (256 осіб)	60	23,4	88	34,4	108	42,2
ЕГ (262 особи)	91	34,7	126	48,1	45	17,2

Графічне зображення дозволяє наочно представити закономірності статистичного закону розподілу рівнів сформованості технологічної компетентності в майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва за рефлексивним критерієм (рис. 3).

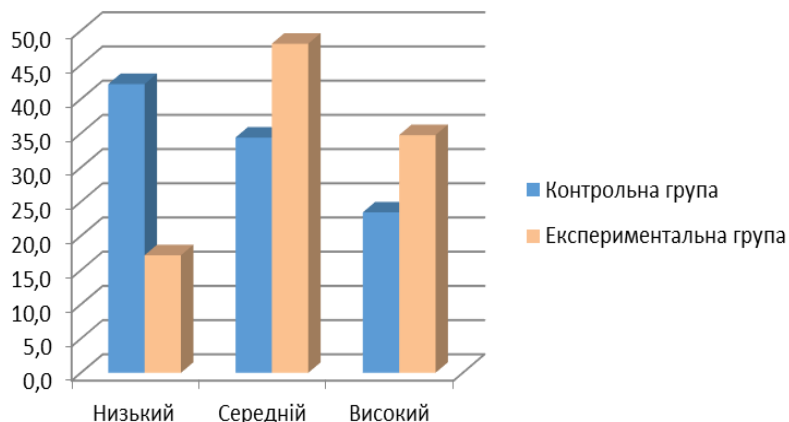


Рис. 3. Діаграма сформованості рефлексивного критерію технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва на формувальному етапі

На основі аналізу, систематизації й узагальнення отриманих даних були отримані такі загальні дані про стан сформованості технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у галузі швейного виробництва у вищих навчальних закладах України на формувальному етапі дослідження (таблиця 4).

Таблиця 4

Узагальнені дані про рівні сформованості технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у сфері швейного виробництва (у %)

Рівень	КГ (256 осіб)	ЕГ (262 особи)
Високий	24,0	33,3
Середній	35,7	49,5
Низький	40,4	17,2

За результатами узагальнених даних формувального етапу дослідження графічне зображення розподілу рівнів сформованості технологічної компетентності в майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва виглядає наступним чином (Рис. 4.).

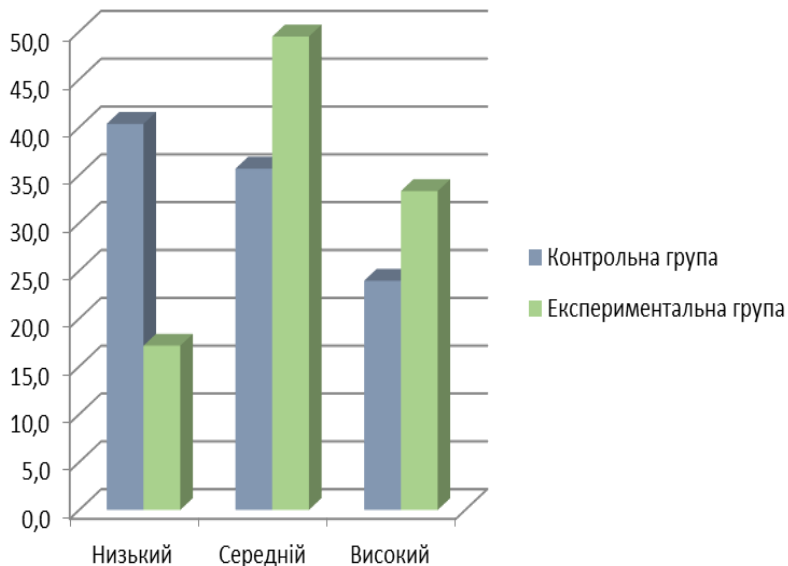


Рис. 4. Діаграма узагальнених даних сформованості технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва на формувальному етапі

Динаміку рівнів сформованості технологічної компетентності магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах представлено в таблиці 5.

Таблиця 5

**Динаміка рівнів сформованості технологічної
компетентності майбутніх інженер-педагогів сфери
швейного виробництва**

Рівень	Зрізи, %				Приріст	
	Констатувальний етап		Формувальний етап			
	КГ	КГ	КГ	КГ	КГ	КГ
Високий	19,8	19,1	24,0	33,3	4,2	14,2
Середній	25,9	25,7	35,7	49,5	9,8	23,8
Низький	54,3	55,2	40,4	17,2	-13,9	-38

Як засвідчують дані таблиці, в результаті експериментальної роботи у студентів експериментальної групи виявились більш високі показники рівнів сформованості технологічної компетентності, ніж у контрольній.

Так, під час зрізу на констатувальному етапі у експериментальній групі високий рівень становив 19,1%, на формувальному етапі – 33,3%, різниця складає 14,2%. Середній рівень за результатами констатувального етапу складав 25,7%, за результатами формувального він склав 49,5%, що на 23,8% більше. Відповідно студентів з низьким рівнем сформованості технологічної компетентності зменшилося з 55,2% до 17,2,4%, що складає 38%. В контрольній групі рівень технологічної компетентності також зріс, але у порівнянні з експериментальною групою, менше.

Аналіз даних, що подані в таблиці 5 показав, що в результаті дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала впровадження моделі формування

технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва, у студентів експериментальної групи виявились більш високі показники рівня сформованості технологічної компетентності. Якщо сформованість технологічної компетентності студентів контрольних груп змінилася з незначним відхиленням, то в експериментальних груп її рівень значно випереджає. Надійність і валідність результатів дослідно-експериментальної роботи перевіряли за методикою Пірсона: перевірка нульової та альтернативної гіпотез за допомогою критерію (χ^2).

Різниця між рівнями мотиваційно-ціннісного, пізнавально-практичного та рефлексивного критеріїв технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів експериментальної та контрольної груп потребує перевірки на достовірність, яку здійснимо за допомогою критерію К. Пірсона. Для цього висуваємо нульову гіпотезу, про те, що різниця у рівнях сформованості технологічної компетентності між контрольною та експериментальною групами спричинена випадковими чинниками. Якщо $\chi_0^2 < \chi^2_{(0,05,2)}$, то нульова гіпотеза приймається. Якщо $\chi_0^2 > \chi^2_{(0,05,2)}$, то приймається альтернативна гіпотеза про те, що різниця у показниках пов'язана зі спрямованим впливом експериментальних чинників. Критичне значення критерію ($\chi^2_{(a,K)}$) для рівня

значущості $a = 0,05$, зі ступенем вільності 2 дорівнює: $\chi^2_{(0,05,2)} = 5,99$.

З метою визначення емпіричного значення критерію скористаємося даними, що визначені у таблиці 1, 2 та 3, та алгоритмом визначення статистичного критерію, запропонованого Д. Новіковим [1].

Емпіричне значення $\chi_{емп}^2$ обчислюється за формулою:

$$\chi_{емп}^2 = N \cdot M \sum_{i=1}^L \frac{(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M})^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}$$

Підставляючи значення параметрів у формулу, маємо емпіричне значення для мотиваційно-ціннісного критерію на формувальному етапі дослідження:

$$\chi_{емпМЦ}^2 = 40,99$$

За аналогією проводимо розрахунок для пізнавально-практичного та рефлексивного критеріїв технологічної компетентності.

Для пізнавально-практичного компонента $\chi_{емпПП}^2 = 24,16$.

Для рефлексивного компонента $\chi_{емпР}^2 = 38,99$.

Загальне середньоарифметичне емпіричне значення на формувальному етапі дослідження становить:

$$\chi_{емп}^2 = (\chi_{емпПП}^2 + \chi_{емпМЦ}^2 + \chi_{емпР}^2) / 3 = 34,72.$$

Оскільки $\chi_0^2 > \chi^2(0,05; 2)$, то нульова гіпотеза приймається, що означає – різниця в рівнях сформованості технологічної компетентності майбутнього інженера-педагога сфери швейного виробництва між контрольною і експериментальною групами зумовлена експериментальними чинниками.

Отже, результати проведеного експерименту показали, що ефективність застосування педагогічних умов реалізації моделі формування технологічної компетентності майбутніх інженер-педагогів сфери швейного виробництва засобами декоративно-

ужиткового мистецтва є достатньою, а загальна стратегія запропонованої організації навчально-виховного процесу є інноваційною, доцільною і такою, що заслуговує широкого впровадження у вищих навчальних закладах, що здійснюють професійну підготовку майбутнього інженера-педагога сфери швейного виробництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Дмитрий Александрович Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

REFERENCES

1. Novikov D.A Statystycheskye Teaching Research Methods in educational research typically) / Aleksandrovych Dmitry Novikov. - M .: MZ-Press, 2004. – 67 p.

Diachenko Alla. EXPERIMENTAL CHECK OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF MODEL OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF THE SPHERE OF CLOTHING MANUFACTURE

Abstract. The article presents the results of experimental verification of the effectiveness of implementation of pedagogical conditions of realization of model of formation of technological competence of future engineers-teachers of the sphere of clothing manufacture. Experimental work involved the execution of three stages: the first stage of the forming experiment included study of formation of future teachers-engineers motivational orientation on achievement of the highest levels of professional achievement motives,

motives of creative achievements (motivational-value criterion of formation of technological competence); the second stage is diagnosing the level of knowledge of the theoretical foundations of technologies, methodological knowledge about the process of inservice training and understanding of basic technological concepts, perceptions, ways of production activity analysis was performed of results of semester examinations in disciplines of the professionally oriented cycle and the method of the pedagogical testing aimed at the study of formation of future teachers-engineers and technological competence on indicators of cognitive and practical criteria; the third step is to identify the level of formation of technological competence of future engineers-teachers of the sphere of clothing manufacture on the reflexive criterion, which was determined based on the determined level of creativity, self-actualization and self-esteem. Using the methods of mathematical statistics the proven reliability of quantitative data and the correct hypotheses. The conclusion is made about the effectiveness of the proposed model of formation of technological competence and feasibility of its introduction in process of training of future engineers-teachers of the sphere of clothing manufacture.

Keywords: *professional training, teacher-engineer, technological expertise, experimental verification.*

Дяченко Алла. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ СФЕРЫ ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА

Реферат. *В статье представлены результаты исследовательско-экспериментальной проверки*

эффективности внедрения педагогических условий реализации модели формирования технологической компетентности будущих инженеров-педагогов сферы швейного производства. Исследовательско-экспериментальная работа предусматривала выполнение трех этапов: первый этап формирующего эксперимента предполагал изучение сформированности у будущих педагогов-инженеров мотивационной направленности на достижение высших уровней - мотивов профессионального достижения, мотивы творческих достижений (мотивационно-ценностный критерий сформированности технологической компетентности); второй этап – диагностирование уровня знаний теоретических основ технологий, методических знаний о процессе производственного обучения, понимание базовых технико-технологических понятий, представлений, способов осуществления производственной деятельности, использовался анализ результатов семестровых контрольных работ по дисциплин профессионально-ориентированного цикла и метод педагогического тестирования, направленных на изучение сформированности у будущих педагогов-инженеров технологической компетентности по показателям познавательно-практического критерия; третий этап – выявление уровня сформированности технологической компетентности будущих инженеров-педагогов сферы швейного производства по рефлексивным критерием, который определялся, исходя из определения уровня творчества, самоактуализации и самооценки. С помощью методов математической статистики доказана достоверность количественных данных и правильность выдвинутых гипотез. Сделан вывод об эффективности применения предложенной модели формирования технологической

компетентности и целесообразности ее внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов сферы швейного производства.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инженер-педагог, технологическая компетентность, исследовательско-экспериментальная проверка.

УДК37.015.31:[78+792.8

Полякова Анастасія,
кафедри педагогічного мистецтва
і фортепіанного виконавства
НПУ імені М. П. Драгоманова

ОЗНАЙОМЛЕННЯ ЗІ СПЕЦИФІКОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ ТАНЦІВ РІЗНИХ НАРОДІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. Земну кулю населяють люди багатьох національностей. Кожен народ, кожна нація має своєрідний і неповторний характер, своє національне обличчя, систему поглядів та уявлень, свою творчість. У характері народних традицій людей, що проживають на різних, часто віддалених територіях, є багато спільних рис та елементів, хоча зустрічається чимало відмінностей, навіть у культурних традиціях народів, зокрема і в музиці. Тому постає питання: чим зумовлені ці особливості, що відрізняють національне обличчя одного народу від іншого. Що впливає на формування своєрідних і неповторних рис, якими кожна нація вирізняється з-поміж інших. Відповідь на ці питання становлять завдання цієї статті.

Ключові слова: танці різних народів, музично-ритмічна культура.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Як відомо, історичний розвиток сформував і певну музичну культуру кожного народу, самотню, неперевершену і цікаву. Кожна музична культура має свої особливості, свій колорит. В нашій статті ми висвітлимо, як за допомогою ритмічних малюнків народних танців різних країн можна розпізнати саму країну її самотність та особливість, чим визначилась актуальність роботи.

За М. Бажаном, поняття «ритм» походить від грецьк. «розміреність», «такт» і означає закономірне чергування упорядкованих звукових елементів. У музиці ритм виявляється в організованому чергуванні звуків різної тривалості, що є засобом виразності й формоутворення музики. Ритм є обов'язковим елементом музичної інтонації і надзвичайно різноманітним. Існують певні ритмічні формули і звороти, характерні для тієї або іншої національної музики, її пісень і танців (гопак, полька, мазурка), окремих жанрів [1, 252].

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми, виокремлення невирішених її частин. Теоретичні передумови вивчення чуття ритму в процесі сприйняття і осмислення музики присутні у працях Б. Асаф'єва, В. Медушевського, Є. Назайкінського, А. Сохора, Б. Теплова, Г. Ципіна. Педагогічні умови естетичного розвитку дітей засобами музики відображені в роботах О. Апраксіної, Е. Абдуліна, Н. Ветлугіної, В. Петрушина, К. Тарасової. Усі ці роботи складають значний науковий доробок. Проте, на наш погляд, далеко не всі питання знайшли в них цілісне і повне висвітлення, зокрема розвиток чуття ритму школярів на прикладі різних країн. Якщо у дитини відсутнє емоційне

переживання музики, вона не здатна виразно відтворити ігрові образи, рухатись відповідно до характеру твору.

Формулювання цілей статті. Мета – ознайомити школярів із особливостями музично-ритмічних структур танців різних народів.

Виклад основного матеріалу. Музичні звуки мають різні характеристики: висоту, тембр, динаміку, тривалість. Загальна тривалість звуку лежить в основі музичного ритму. Відчуття емоційної виразності, музичного ритму і відтворення його в рухах розвивають одну з музичних здібностей дитини – музично-ритмічне почуття. Воно формується і розвивається у процесі різних видів музичної діяльності: співів, гри на музичних інструментах, ритмічних рухів та слухання музики. Але найбільшою мірою музично-ритмічне почуття, на нашу думку, формується у процесі слухання музики. Не випадково в мистецтві ритм набуває особливого гармонічного значення. В. Бехтерев у процесі своїх досліджень дійшов висновку про те, що музичний ритм здатний встановити рівновагу в діяльності нервової системи дитини, вгамувати занадто збуджених дітей і розтормошити повільних. Чуття ритму у дітей відіграє регулюючу роль у музичному середовищі. Ось чому ми вважаємо, що під час слухання музики у дитини розвивається не тільки музичний слух, але й вимальовується певна ритмічна картинка за якою вона здатна, маючи певні знання зрозуміти про яку країну йдеться. За основу свого дослідження ми взяли програму «Музичне мистецтво 4 клас», тому що саме в 4 класі учні починають конкретніше знайомитись з музичною культурою інших народів. І саме в 4 класі по програмі з слухання музики використовуються народні танці різних країн.

Наукові дослідження стосовно народних танців та етнохореології ХХ століття належать С. Гребенщікову, М. Жорницькій, О. Климову, Н. Наєждиній, А. Смирновій, Т. Устиновій, М. Хворосту, Ю. Чурко. Українські наукові дослідження з народної хореографії кінця ХХ – початку ХХІ століття представлені працями К. Василенка, В. Волчукової, С. Легкою, А. Підлипської, О. Бойко, Л. Косаковської. Народний танець – фольклорний танець, який виконують у своєму природному середовищі, і має певні традиційні для цієї місцевості рухи, ритми, костюми тощо. Термін «народний танець» іноді застосовується до танців, які мають історичне значення в європейській культурі та історії. Термін «народний танець» призначений для танців, які значною мірою пов'язані з традицією та зародились у ті часи, коли існували відмінності між танцями «простого народу» і танцями «вищого суспільства».

Вважаємо за доцільне розглянути танцювальні ритми деяких народів. Ознайомимось із *італійським народним танцем*, національні танцювальні традиції якого зародилися в Італії в ХІV столітті (в основу танця покладені прості рухи, в яких не було чіткої закономірності і кодифікованості). У становленні танцювального мистецтва не обійшлося без знаних осіб, танцювальних майстрів: Доменіко да П'яченца, Гьюгельма Ебрео де Песарро, які були танцмейстерами при дворах Лоренцо Медичі та Ізабелли Д'Есте, яких запрошували як учителів.

Характерна особливість італійських танців – швидкість руху. Але, незважаючи на швидкість, танцювальні рухи доволі прості. Називаються танцювальні рухи в танцювальній спадщині Італії «Balli». Інша характерна особливість італійських танців –

постійні переходи з повної стопи на носок. Переходи ці символічні, і вони позначають зв'язок земного (коли танцюрист опускається на повну стопу) і божественного (коли піднімається на носок). Ми розглянемо лише один з багатьох італійських танців – тарантелу.

Тарантела (Tarantella) – танець у супроводі гітари, тамбурина і кастаньєт, поширений у Неаполі, Апулії, Калабрії і на Сицилії, музичний розмір – 3/8, 6/8 такту.

Згідно з однією з легенд, якщо людину вкусив павук тарантул, то уникнути зараження можна, лише танцюючи тарантелу протягом декількох годин. Жителі в Середньовіччі вірили, що саме ця комаха може заразити божевільям. Музику для цього танцю грають на гітарі чи тамбурині, його можна танцювати в парі або соло. Люди утворюють коло, спочатку рухаються ритмічно в один бік, а потім повинні різко змінити напрямок. Зараз його також можна побачити на весіллях Незважаючи на те, що тарантела набула широкого розповсюдження на всьому півдні Італії, класичною все ж вважається неаполітанська тарантела. У балетному мистецтві італійський танець представлений «неаполітанським танцем» з дивертисменту балету Петра Чайковського «Лебедине озеро», хореографія Маріуса Петіпа, 1890 року, балеті Рикардо Дріго «Арлекінада», хореографія Маріуса Петіпа, 1900 року, балетом Ігоря Стравінського «Пульчінелла», хореографія Леоніда Мясіна, 1920 року, а також неокласичною мініатюрою «Тарантела» Джорджа Баланчіна, на музику Луї Моро Готтшалька, 1964 року.

Угорська танцювальна спадщина теж розглядається нами, оскільки вважається надбанням світової театральнo-музичної культури. У різні часи на території Угорщини жили і творили такі великі композитори, як Бела Барток, Ференц Ліст, Юган Брамс, Франц Шуберт.

Особливістю угорської танцювальної музики є те, що вона надзвичайно мелодійна і наспівна, але, водночас – темпераментна й експресивна. Зазвичай, мелодія угорського танцю ділиться на дві частини. Перша частина – це своєрідний вступ, широкий і мелодійний, а друга – швидка і темпераментна. Музичний розмір угорського танцю – 2/4 і 4/4 такту. Пісенно-танцювальний фольклор Угорщини дуже багатий і різноманітний. Коло сюжетів і тем для танців дуже широкий. Це – обрядові, військові, трудові, ігрові, святково-календарні танці. По цих танцях можна дізнатися про чисельні деталі життя, характер та побут народу. Угорські танці бувають чоловічими, жіночими і змішаними, і пластика кожного з цих танців відрізняється. Найскладніші чоловічі танці, в яких багато важких синкопованих рухів, численних танцювальних елементів – стрибки, плескання. Відомішим угорським танцем є – «чардаш» [4].

Чардаш (угор. csárdás, від csárda – «шинок, корчма») – традиційний угорський народний танець з музичним розміром 2/4, 4/4 такту. Кожна мелодія чардашу, у 8-му чи 16-му тактах, має наприкінці повну завершену каденцію з характерним і незмінним малюнком мелодії. Чардашу характерні гостра, часто синкопована ритміка, віртуозна імпровізація [3].

Розглядаючи *польські народні танці* відмітимо їх особливість, яка полягає в тому, що в польському фольклору органічно переплетена музика, танці й співи. у кожному регіоні танцюють по-різному, тобто власні краков'яки і мазурки, і для кожного танцю є свій костюм. *Мазурка* походить від жителів історичної області Мазовії – мазурів, у яких уперше з'явився цей танець. Музичний розмір – 3/4 або 3/8, швидкий темп. Часті різкі акценти, які зміщуються на другу, а іноді й на третю долю такту.

У XVII столітті мазурка увійшла в цикл польських селянських танців, а в XIX столітті набула поширення як бальний танець у країнах Європи, її часто використовували у балетних виставах – «Пахіта», «Лебедине озеро» [3, с. 308].

Щодо інших танців, то *куявяк* це – лірична, повільна мазурка, тридольність якої близька до вальсової; танець-міркування або танець-спогад. Темп музики помірний; розмір 3/4 такту; мелодика плавна, є характерні акценти на різних долях такту. Після куювяка часто виконують *оберек*.

Оберек – різновид мазура з вибагливішим ритмічним малюнком і характерним акцентом на третій долі кожного другого такту. Темп танцю швидкий, розмір 3/4 такту; на 3-й долі кожного 2-го такту – гострий акцент, що супроводжується притупуванням. *Оберек* часто виконують після повільнішого – куювяка.

Краков'як – швидкий танець польського походження в 2/4 такту; форма двоколійна, мелодія жвава, часто має акцент на другій восьмій у такті, яка синкопрується з третьою. Ритм гострий, з частими синкопами. Виконують його весело, темпераментно, з гордовитою поставою [5].

Розглянемо *український народний танець*. Специфіка життя стародавніх східнослов'янських племен – древлян, дреговичів, в'ятичів, сіверян, волинян, білих хорватів, бужан та інших – слугували основою самобутньому, оригінальному, хореографічному мистецтву українського народу. Усі обряди, магичні звернення, заклинання тощо безпосередньо залежали і були органічно пов'язані зі землеробством і анімалістичним культом. Танцювальні рухи характерні для гопака, козачка, метелиці формують основу танців Центральної України, визначають головні

національні особливості української народної хореографії, якщо подивитись українські хороводи і сюжетні танці, легко помітити, що серед них є однойменні твори. Усі українські народні танці, які збереглись у художньому побуті народу, виконуються під музичний супровід. Український народ створив власне незвичайне, оригінальне хореографічне мистецтво, яке займає одне з провідних місць у світовій культурі. Першу класифікацію українських танців запропонував Василь Верховинець, поділивши всі українські танці на масові, парні й сольні [6, с. 7-8]. Музикознавці класифікують їх за характером музичного супроводу: гопак, козачки, польки, мазурки, кадрилі тощо. Відома класифікація за назвами танців: рибка, коваль, швець, горлиця тощо. Андрій Гуменюк у книжці “Українські народні танці» поділяє їх на хороводи, сюжетні й побутові [7, с. 9-15].

Розглянемо детальніше *український танець – гопак*, назва якого походить від дієслова гопати (плигати, скакати). Танець здебільшого імпровізаційний. У народі його танцюють так, щоб виконавці один одному не заважали. У танці використовують широкі стрибки, присядки і всілякі складні кружляння. Танцюристи намагаються виконати їх якнайкраще. Між ними розпочинається своєрідне змагання, яке за своїм характером нагадує російський перепляс. Гопак виник у козацькому побуті й спочатку його виконували лише чоловіки. Тепер його танцюють разом з чоловіками і жінки. Гопак може виконувати один (обов’язково чоловік), двоє, троє і більше танцюристів. У сценічній обробці він має відповідну композиційну структуру, яка складається з окремих танцювальних фігур, що, чергуючись, утворюють його орнаментальний малюнок. Проте гопак завжди відзначається героїчним

забарвленням. Мелодії гопаків, узагальнюючи ідейно-емоційний зміст танцю, під час його виконання часто змінюють свій характер: мужнє та героїчне звучання змінюється на радісне й запальне. Усе залежить від того, яку рису вдачі людини змальовано в хореографічному епізоді тієї чи іншої фігури гопака. Мелодій гопака дуже багато. Частина з них є пісенними: «Від Києва до Лубен» або «Гоп, мої гречаники». Основу їх становить інструментальна народна музика. Значну частину мелодій гопака виконують для слухання. Гопак зустрічаються в операх – «Сорочинська ярмарка» Михайла Мусоргського, «Мазепа» Петра Чайковського, «Травнева ніч» Миколи Римського-Корсакова, «Запорожець за Дунаєм» Семена Гулака-Артемівського та інших, а також у балетах «Тарас Бульба» Володимира Соловйова-Седого, «Марусі Богуславці» Анатолія Свечнікова [7, с. 191-194].

Крім європейських танців цікавими для ознайомлення є і *африканський танець* (наприклад, на південь від Сахари, Західна, Східна, Центральна, Південна Африка), який відрізняється від більшості західних форм відсутністю партнерів у танці (принаймні пари між чоловіком і жінкою). Замість цього значна частина танців групова, виступи поділені за статевою ознакою. Чоловіки танцювали для жінок, і навпаки. Для кожного віку існують власні танці. Це допомагає зміцнити племінні ролі, як з погляду статі, так і з погляду групової ідентичності. Африканський танець формувався впродовж багатьох століть – це синтетичний жанр, яскравий сплав звуків, музики, фарб і рухів, маючий сенс саме для африканця, який вміє його прочитати. Його основний ритмічний малюнок пов'язаний з ритмікою ударних інструментів. Танець супроводжується хоровим співом, часто й

акомпанементом на духових інструментах – мисливських рожках, очеретяних флейтах, трубах зі слонячих бивнів і стовбурців дерев. Яскравість і виразність танцю підкреслюється використанням масок – ритуальних, культових, ігрових ін. (іноді вагою до 6-8-ми кг), татувань, а також костюмів, ходуль, дзвіночків, різних прикрас, зброї [8, с. 4-7]. У народів тропічної Африки (Бенін, Конго, Габон, Ангола) танець був пов'язаний насамперед з полюванням і землеробством. Мисливці наслідували звички та крики тварин і птахів. Виконавці були одягнені в шкури тварин, їхні тотемні танці «обіцяли» удачу в полюванні. Перед полюванням на крупних тварин африканці влаштовували великі танцювальні вистави. У костюмах зі шкур леопарда, антилопи, інших тварин, з прикрасами зі страусового пір'я на головах танцюристи зображали цих тварин, яких переслідували мисливці на полюванні. Ці танці відрізнялися винятковим багатством, різноманітністю і гостротою ритмічного малюнка, наприклад: до наших днів дійшов танець «Ндламу», виконуваний учасниками в костюмах з звіриних шкір, у хутряних браслетах і головних уборах зі яскравим пір'ям птахів. Композиція танцю будується лінійно. Палиці, прикрашені білим хутром мавп, замінюють списи. Обов'язкова участь заспівувача, який співом задає ритм танцю, що поступово прискорюється і все більше ускладнюється. Цікавий і яскравий зулуський танець мисливців (Лесото) [8, с. 75-87]. Землеробні африканські народи (Нігерія, Нігер, Чад, Мозамбік), намагаючись викликати потрібний для посівів дощ, відтворювали музично-пластичні картинки руху хмар, потоків води, яка ллється, гуркіт грому. У багатьох народів були поширені танці птахів, які захищали посіви від шкідників, танці «подяки природи». Танці, виконувані в землеробській

церемонії, мають гладший характер ігровий й танцювальні рухи, наприклад: «танець Тамада» в Західній Африці (Кот Д'Івуар, Буркіна-Фасо, Гвінея, Сенегал, Нігерія, Нігер. Чад), виконуваний чоловіками в яскраво розписаних головних уборах, що імітують птахів, які тримають у дзьобі змію [8, с. 120-121]. (Розглянуті танцювальні форми є навчальними академічними дисциплінами, прикладами народно-сценічних танців для хореографічного виховання).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Представлені приклади музично-ритмічних особливостей танців різних народів, які можуть відтворюватись школярами в рухах, є матеріалом для ознайомлення учнів із характерними особливостями цих танців та розуміння їх значущості в культурі народів світу. Отже, за допомогою народних танців, їхніх специфічних ритмічних малюнків діти 4 класу можуть розпізнати країну, її самобутні і неповторні особливості. Певний ритмічний малюнок певного танцю створює неповторність та особливість колориту кожного народу, що в свою чергу дає нам можливість зрозуміти та поглибитися в вивчення музично-ритмічної культури школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Українська радянська енциклопедія / ред. М. П. Бажан; Т.12. – Київ :, 1963. – 252 с.
2. Илларионов Б. А. Творчество мексиканского хореографа Глории Контрерас : национальное и общекультурное : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.09 / Б. А. Илларионов. – Санкт-Петербург : С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов, 2003. – 26 с.

3. Лопухов А. В. Основы характерного танца / А. В. Лопухов, А. В. Ширяев, А. И. Бочаров. – Санкт-Петербург : Лань, 2007. – 344 с.

4. Элементы венгерского танца. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //dance-composition.ru/publ/vengerskie_tancy_opisanie_i_videofragmenty/52](http://dance-composition.ru/publ/vengerskie_tancy_opisanie_i_videofragmenty/52).

5. Польские народные танцы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://margo.hut.ru/index.files/Page528.htm>. – Загол. з екрана.

6. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю / В. М. Верховинець. – [5-те вид., доп.]. – Київ : Музична Україна, 1990. – 150 с

7. Гуменюк А. І. Українські народні танці / А. І. Гуменюк. – Київ : Наукова думка, 1969. – 617 с.

8. Фёдорова Л. Н. Африканский танец. Обычаи, ритуалы, традиции / Л. Н. Фёдорова. – Москва : Наука, 1986. – 128 с.

REFERENCES

1. Ukrayins'ka radyans'ka entsyklopediya / red. M. P. Bazhan; T.12. – К.:, 1963. – 252 s.

2. Yllaryonov B. A. Tvorchestvo meksykanskoho khoreografa Hloryu Kontreras : natsyonal'noe y obshchekul'turnoe : avtoref. dys. na soyskanye nauchn. stepeny kand. yskusstvedenyaya : spets. 17.00.09 / B. A. Yllaryonov. – Sankt-Peterburh : S.-Peterb. humanytar. un-t profsoyuzov, 2003. – 26 s.

3. Lopukhov A. V. Основы kharakternoho tantsa / A. V. Lopukhov, A. V. Shyryaev, A. Y Bocharov. – Sankt-Peterburh : Lan', 2007. – 344 s.

4. Эlementы venherskoho tantsa. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupa : [http : //dance-](http://dance-composition.ru/publ/vengerskie_tancy_opisanie_i_videofragmenty/52)

composition.ru/publ/vengerskie_tancy_opisanie_i_videofragmenty/52.

5. Pol'skiye narodnye tantsy [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupa : <http://margo.hut.ru/index.files/Page528.htm>. – Zahol. z ekrana.

6. Verkhovynets' V. M. Teoriya ukrayins'koho narodnoho tantsyu / V. M. Verkhovynets'. – [5-te vyd., dop.]. – Kyiv : Muzychna Ukrayina, 1990. – 150 s

7. Humenyuk A. I. Ukrayins'ki narodni tantsi / A. I. Humenyuk. – Kyiv : Naukova dumka, 1969. – 617 s.

8. Fëdorova L. N. Afrykanskyy tanets. Обычай, rytualы, tradytsyy / L. N. Fëdorova. – Moskva : Nauka, 1986. – 128 s.

Polyakova Anastasia. UNDERSTAND THE SPECIFIC ORGANIZATION OF DIFFERENT PEOPLE DANCING AS A FORM OF MUSICAL-RHYTHMIC CULTURE OF JUNIOR PUPILS

Abstract. Globe inhabited by people of many nationalities. Every nation, every nation has a peculiar and unique character, their national face, a system of views and ideas, their creativity. In the nature of folk traditions of people living in different, often remote areas, there are many common features and elements, but found many differences, even in the cultural traditions of peoples, particularly in music. So the question arises: what caused these features that distinguish the national face of one nation from another. What influences the distinctive and unique features, which each nation stands out among the others. The answer to these questions are the objectives of this article.

Keywords: *dance of different nations, rhythmic music and culture.*

Полякова Анастасія. ОЗНАКОМЛЕНИЕ СО СПЕЦИФИКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТАНЦА РАЗНЫХ НАРОДОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО РИТМИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Земной шар населяют люди многих национальностей. Каждый народ, каждая нация имеет своеобразный и неповторимый характер, свое национальное лицо, систему взглядов и представлений, свое творчество. В характере народных традиций людей, проживающих на разных, часто отдаленных территориях, есть много общих черт и элементов, хотя встречается немало различий, даже в культурных традициях народов, в том числе и в музыке. Поэтому возникает вопрос: чем обусловлены эти особенности, отличающие национальное лицо одного народа от другого. Что влияет на формирование своеобразных и неповторимых черт, которыми каждая нация отличается от других. Ответ на эти вопросы составляют задачи этой статьи.

Ключевые слова: танцы разных народов, музыкально-ритмическая культура.

FAMILIARIZATION WITH THE SPECIFIC ORGANIZATION OF DIFFERENT NATIONS` DANCES AS A MEAN OF FORMING MUSICAL AND RHYTHMIC CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The globe is inhabited by people of many nationalities. Every nation has a distinctive and unique character, its national face, system of views and ideas, its creativity. People, leaving in different, often distant areas, have many common features and elements of folk traditions, although there are many differences, even in the cultural traditions,

including music. Thus the question arises: what had caused these features that distinguish national identities from one another? What is the source of the peculiar and unique features that differentiate each nation from others? The task of this article is to answer these questions.

As it is known, historical development had formed a musical culture of each nation, distinctive, unsurpassed and interesting. Every musical culture has its own specific character and flavor. In our article we will show how one can identify the country, its uniqueness and distinguishing characteristic by using rhythmic patterns of folk dances. These determine the relevance of this work.

According to M. Bazhan, the concept of "rhythm" is derived from Greek "regularity", "measure" and means regular alternation of organized sound elements. In music rhythm shows as an organized alternation of sounds of different duration, and that is a mean of expression and music forming. Rhythm is a core element of musical intonation and it is extremely various. There are certain rhythmic formulas and phrases specific to one or another national music, songs and dances (Hopak, Polka, Mazurka), genres.

The theoretical background of the study of rhythm sense in the process of music perception and comprehension is appeared in the works of B. Asafiev, V. Medushevsky, E. Nazajkinsky, A. Sohor, B. Teplov, G. Tsypin. Pedagogical conditions of aesthetic development of children by means of music is reflected in the works of O. Apraksina, E. Abdulin, N. Vetlugina, V. Petrushyn, K. Tarasova. All these works make up significant scientific achievements. However, in our view, not all questions have been completely and fully answered in these works, including development of a schoolchildren' rhythm sense, basing on the example of various countries. If a child has no emotional experience of

music, she/he is not able to recreate playing piece expressively, to move according to the composition nature.

Musical sounds have different characteristics: height, timbre, dynamics, duration. The total length of the sound is a core of musical rhythm. A feeling of emotional expressiveness, musical rhythm and its recreating in the movements helps to develop one of the child's musical ability – musical and rhythmic sense. It is formed and developed during different kinds of music activities: singing, playing musical instruments, rhythmic movements and listening to music. But in our opinion, the process of listening to music is the best way to develop musical and rhythmic sense. It's no coincidence that rhythm is of great harmonic value in art. During his research V. Bekhterev concluded that the musical rhythm is able to establish a balance of the child's nervous system activity, and to indulge too excited children and shake slow ones. Child's rhythm sense plays a regulating role in the musical environment. That is why we believe that during listening not only child's ear for music is developing, but also a rhythmic pattern is appeared, by which child could understand (having some knowledge) what country is referred. Our research is based on a program "Music Art for 4th Form", because in the 4th form children make first steps in acquainting with musical culture of other nations. And folk dances of different countries are used in the program for 4th form (in its part, dedicated to listening to music).

Presented examples of musical-rhythmic features of different nations dances that could be recreated in movements by schoolchildren are the material for familiarizing children with the characteristic features of these dances, and for understanding their significance in the world cultures.

So, with the help of folk dances and their specific rhythmic patterns kids from 4th form could recognize a country, its distinctive and unique features. A rhythmic pattern of a certain dance creates a uniqueness and peculiarity of each nation flavor, which in turn enables us to understand and to go into the study of musical-rhythmic culture of schoolchildren.

RECENZJA

***na książkę Малгожати Франц
Техника для восприятия проблем ТЗ / ZOOM.
Образовательный контекст***

Prezentowana pozycja książkowa zawiera się na 68 stronach. Składa się z Wprowadzenia (Введение, s. 5-8), czterech rozdziałów zatytułowanych kolejno: 1. Twórczość, 2. Wybrane metody twórczości technicznej, 3. Techniki wykorzystywane w twórczości technicznej, 4. Technika T3/ZOOM (1. Творчество, s. 9-34; 2. Избранные методы технического творчества, s. 35-46; 3. Техники, используемые в техническом творчестве, s. 47-52; 4. Техника Т3/ZOOM, s. 53-58) oraz Zakończenia (Окончание, s. 59-60), Bibliografii (Библиография, s. 61-63), Streszczenia i Słów kluczowych w języku rosyjskim i angielskim (Резюме, Ключевые слова, s. 65; Summary, Keywords, s. 67). Na stronie 68 widnieje adnotacja o autorce książki i jej afiliacja.

W rozdziale pierwszym (Twórczość/Творчество) Autorka opisuje twórczość w czterech wymiarach: twórcze dzieło/dokonanie, twórcza osoba/osobowość, twórczy proces, twórczość jako zespół stymulatorów społecznych – warunki twórczości, powołując się na najważniejsze koncepcje z zakresu twórczości.

W rozdziale drugi Autorka przedstawiła wybrane metody twórczości technicznej (Wybrane metody twórczości technicznej/Избранные методы технического творчества), m.in.: brainstorming A. Osborna, synektykę W. J. J. Gordona, analizę morfologiczną F. Zwicky'ego, chwyt wynalazcze i wskaźniki oceny przedmiotu wynalazku R. Powilejki, kierunki myśli technicznej S. Wasilejskiego, algorytm rozwiązywania zadań wynalazczych (ARZW) H. Altszullera, Mind Mapping (mapy myśli lub mapy umysłu) T. Buzana, metodę 635 i Brainwriting-Pool, zaklasyfikowane do grupy metod brainwriting oraz inne.

Rozdział trzeci poświęcono wybranym technikom jakie stosuje się w twórczości technicznej (Techniki wykorzystywane w twórczości technicznej/Техники, используемые в техническом творчестве). Uwzględniono technikę: superpropozycji, brain-questioningu, testu zdań nie dokończonych, technikę kruszenia, analogicznego problemu, realistycznej analogii wizualnej, «Tytuł książki» G. Prince'a czy technikę «Małych ludzików» autorstwa H. Altszullera.

Propozycja autorskiej techniki dostrzegania problemów T3/ZOOM zawarta została w rozdziale czwartym (Technika T3/ZOOM/ Техника Т3/ЗООМ). Skuteczność stosowania techniki T3/ZOOM do poszukiwania problemów opatrzone kilkoma przykładami, autorami których są studenci różnych kierunków Politechniki Łódzkiej.

Książka jest wewnętrznie skonstruowana poprawnie. Kolejne części są powiązane z sąsiadującymi z nimi, a ich usytuowanie jest logiczne i sensownie uzasadnione. Bibliografia jest liczna (obejmuje 52 pozycje), krajowa i zagraniczna, bogata (zawiera pozycje zwarte, redagowane, słowniki).

Prezentowana książka ma charakter poglądowy i metodyczny. Intencją Autorki jest upowszechnianie znaczących i ważkich idei związanych z twórczością

techniczną. Wiedza Autorki książki pozwoliła Jej na wybranie i skompletowanie najważniejszych metod i technik stosowanych w twórczości technicznej, wynalazczej i racjonalizatorskiej, dzięki czemu w przypadku tej pozycji można mówić o swego rodzaju przewodniku po metodach i technikach heurystycznych.

Na szczególną uwagę zasługuje nowa, autorska technika dostrzegania problemów T3/ZOOM. Jak dowodzi na przykład E. S. Jay i D. N. Perkins, dostrzeganie problemów jest czynnością, której znaczenia trudno przecenić i która decyduje o wybitnych osiągnięciach twórczych w różnych dziedzinach. A Einstein i L. Infeld dobitnie podkreślają, iż sformułowanie problemu jest często ważniejsze niż jego rozwiązanie, które może być jedynie sprawą zręczności matematycznej lub eksperymentalnej. Stawianie nowych pytań, nowych możliwości, oglądanie starych problemów pod nowym kątem wymaga twórczej wyobraźni i wyznacza rzeczywisty postęp w nauce.

«Kształtowanie elit, ludzi czynnie uczestniczących w kulturze, twórczo ją przekształcających, wzbogacających dorobek (...)» [«Формирование элиты, людей, активно участвующих в культуре, творчески ее изменяющих, обогащающих своими достижениями (...), s. 59] jest wymogiem edukacyjnym naszych czasów. Nauczanie studentów w zakresie metod i technik heurystycznych, w tym nowej techniki dostrzegania problemów T3/ZOOM wydaje się wielce pożądane.

Treść książki przedstawiono krótko. Pozwala to nieobeznanym w tematyce czytelnikom szybko zapoznać się z problematyką twórczości technicznej. Celnie dobrane najważniejsze metody i techniki heurystyczne mogą stanowić swego rodzaju przewodnik. Autorska technika dostrzegania problemów stanowi cenną propozycję do poszukiwania problemów technicznych. Warto zapoznać z

nią wykładowców, by ci wdrożyli technikę w tok nauczania. Warto także zapoznać z techniką studentów, którzy swoimi pomysłami w przyszłości zapewnią rozwój techniczny, technologiczny i gospodarczy.

Jesteśmy przekonane, że książka: *Техника для восприятия проблем ТЗ / ZOOM. Образовательный контекст* autorstwa *Малгожати Франц* będzie istotną pozycją wzbogacającą bibliotekę osób związanych z nauczaniem politechnicznym.

Z tego powodu rekomendujemy książkę do wnikliwego z nią zapoznania się.

dr hab. Myroslawa Wowk
doktor nauk pedagogicznych Olga Banit

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алексеева Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Год Борис Васильович – доктор педагогічних, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заслужений працівник освіти України.

Денисенко Людмила Іванівна - канд. пед. наук, ст. науковий співробітник, Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі, м. Київ

Дяченко Алла Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дизайну Мистецького інституту художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі.

Єршова Людмила Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Костюк Олена Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Максимова Алла Борисівна – доцент кафедри дизайну Мистецького інституту художнього моделювання та дизайну ім. Сальвадора Далі, аспірант лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Орлов Валерій Федорович – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Оружа Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор Мистецького інституту художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі.

Полякова Анастасія Сергіївна – аспірант кафедри педагогічного мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Радкевич Валентина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Сайбеков Максим Геннадійович – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Франц Малгожата – кандидат гуманітарних наук, викладач Старопольського колледжа, м. Варшава.

Фурса Оксана Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, ректор Мистецького інституту художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі.

Шевнюк Олена Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Шумейко Зінаїда Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та ділової української мови Академії державної пенітенціарної служби.

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

Редакційна колегія фахового збірника наукових праць із педагогічних наук **«Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент»** друкує статті педагогічної, науково-мистецької, дизайнерської та менеджерської спрямованості, із питань теорії педагогіки, дидактики, методики і технології навчання, виховання, професійної освіти, історії педагогіки та освіти, соціальної педагогіки, зарубіжної педагогіки, експериментальної роботи в навчальних закладах тощо.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 1528 від 29 грудня 2014 р. збірник наукових праць **«Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент»** внесено до Переліку фахових видань, в яких можуть публікуватися результати наукових досліджень на здобуття наукових ступенів кандидата (доктора філософії) і доктора наук та вчених звань доцента і професора у галузі «Педагогічні науки».

Зареєстрований у Міжнародному центрі періодичних видань із числовим кодом **міжнародної** ідентифікації ISSN 2410-4434.

Пропонуємо вашій увазі вимоги до змісту й оформлення наукових праць для публікації (відповідно до вимог Постанови ВАК України за № 1-02/3 від 05 січня 2003 р.):

1. Наукова стаття повинна відповідати таким загальним характеристикам:

– містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, висвітлювати конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксувати науковий пріоритет автора, робити дослідницький матеріал надбанням фахівців;

– наукова публікація подається до друку в завершеному й літературно опрацьованому вигляді у відповідності до вимог наукового стилю;

– перелік **обов'язкових елементів** статті (в тексті їх назви потрібно **виділити** напівжирним шрифтом):

– **Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями;**

– **Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених частин;**

– **Формулювання мети статті;**

– **Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів;**

– **Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку.**

2. У написанні статті необхідно дотримуватися правил:

– назва статті стисло відбиває її головну ідею, думку (якомога менше слів, краще – до десяти);

– слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;

– недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;

– цитати в статті використовуються дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках указати прізвище автора, який уперше її висловив;

– усі посилання на авторитети подаються на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок; для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;

– стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи).

Структура публікації:

– Індекс УДК, «жирним» шрифтом;
– Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською мовою), виконується «жирним» шрифтом;
– Назва статті (великими літерами, «жирним» шрифтом, з вирівнюванням по центру українською мовою);

– Анотація (2-3 речення), ключові слова (5-7 слів) українською мовою, виконується курсивом;

– Основний текст статті;

– Література: не більше 10 джерел, посилання в тексті на кожне джерело обов'язкове, наприклад [4, с. 7]) друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Бібліографічний запис.). Назви праць у списку літератури розташовуються в порядку цитування. У спискові наводять тільки джерела, на які є посилання в тексті статті. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга – номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номер джерела крапкою з комою, напр.: [4], [5, с.123], [6; 10]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань.

Під заголовком «**References:**» – повторюється «**Література**» англійською мовою (якщо джерело було видано англійською мовою) або в транслітерації (якщо джерело було видано тільки українською чи російською мовою).

Для транслітерації рекомендуємо використовувати сайт: <http://translit.kh.ua/>

– Прізвище та ім'я автора(ів) статті (російською мовою) виконується жирним шрифтом.

– Назва статті (великими літерами, виконується жирним шрифтом, з вирівнюванням по центру російською мовою.

– Анотація, ключові слова російською мовою (2-3 речення), ключові слова (5-7 слів) виконуються курсивом.

– Прізвище та ім'я автора(ів) статті (англійською мовою) виконується жирним шрифтом.

– Назва статті (виконується великими літерами, жирним шрифтом з вирівнюванням по центру англійською мовою).

– Анотація, ключові слова англійською мовою (2-3 речення), ключові слова (5-7 слів) виконуються курсивом.

Технічні вимоги до оформлення статті:

Стаття повинна бути набрана в текстовому редакторі MS Word 97-2003 шрифтом 14, Times New Roman через міжрядковий інтервал – 1,5, без табуляцій і переносів. Параметри сторінки: формат А 4, орієнтація – книжна, поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. Абзацний відступ – 1,25 см.

По тексті використовуються заокруглені дужки. Необхідно використовувати однотипні лапки (" "). Загальна кількість ілюстрацій (креслень, фотокопій, графіків, малюнків, штрихових ескізів тощо), таблиць не повинна перевищувати трьох (ілюстрації і таблиці входять до загального обсягу статті). Таблиці та ілюстрації повинні бути підписані та пронумеровані, всі елементи окремої ілюстрації повинні бути згруповані в

один об'єкт, якщо вони зроблені як малюнок MS Word.

Не допускаються кольорові та фонові рисунки.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски. Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією. Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Обсяг статті – не менше восьми друківаних сторінок (до 24000 знаків – 14 сторінок); на одній сторінці формату А4 розміщується приблизно 2500 знаків. Користуйтеся меню Сервіс – Статистика. Нумерацію сторінок не проставляти. Матеріали обсягом менше 17 тис. знаків редколегією не розглядатимуться.

Авторські оригінали, що не відповідають зазначеним вимогам, не приймаються до розгляду. Рукописи підлягають додатковому редакційному рецензуванню. Прорецензована стаття може бути повернута автору на доопрацювання. Статті друкуються в авторській редакції. Редакція залишає за собою право на незначне редагування і скорочення, зі збереженням головних висновків і авторської стилістики. Про рекомендацію статті до друку та вартість публікації редакція повідомляє авторів додатково.

Автор статті повністю відповідає за правильність викладених фактів, цитат, посилань, про що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: **вчитано, вивірено, відредаговано, дата, підпис.**

Адреса редакції: 04074, м. Київ, вул. Бережанська, 5, Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі; **e-mail:** mixmd@list.ru

Наукове видання

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА:
ЗМІСТ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕНЕДЖМЕНТ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 11

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21048-10848 ПР**

**Затверджено Міністерством освіти і науки України
як фахове видання з педагогічних наук
(наказ № 1528 від 29 грудня 2014 р.)**

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність й коректність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.

Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.

Рукописи та матеріали не повертаються.

Підписано до друку 30 листопада 2016 р.

Формат 60x84/16

Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Наклад 300 прим. Віддруковано з оригіналів

Обл.-вид. арк. – 9,5

Друкарня ТОВ «ТОНАР»

м. Київ, пр-т Червонозоряний, 5-А